UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO – DINTER UFPI/USP

VILMAR AIRES DOS SANTOS

SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES: O QUE NARRAM OS PROFESSORES
DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE
TERESINA, PIAUÍ

SÃO PAULO

2020

VILMAR AIRES DOS SANTOS

**SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES: O QUE NARRAM OS PROFESSORES
DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE
TERESINA, PIAUÍ**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vivian Batista da Silva

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S197S Santos, Vilmar Aires dos
SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES: O QUE NARRAM OS
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
BÁSICO DA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ / Vilmar Aires
dos Santos; orientadora Profa. Doutora Vivian
Batista da Silva. -- São Paulo, 2020.
235 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Saberes profissionais docentes. 2. Ensino de
História. 3. Formação Docente. 4. Prática Pedagógica.
5. Entrevista Narrativa. I. Silva, Profa. Doutora
Vivian Batista da , orient. II. Título.

Nome: SANTOS, Vilmar Aires dos.

Título: Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de história da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovada em: 13/05/2020

Banca examinadora

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva

Presidente FE – USP

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

Titular FE – USP

Profa. Dra. Rosebelly Nunes Marques

Titular ESALQ – USP

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Titular UNEB – Externo

Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves

Titular IFPR - Externo

“[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. ”

(LARROSA, 1998, p. 27)

DEDICATÓRIA

À Deus, fonte de força maior em minha vida a quem confio minhas tristezas e alegrias, na certeza do amparo necessário. Em especial, ao meu esposo Marcos e meus filhos Marcos Vinicius e Matheus Eduardo que, a cada dia, tecem minha vida com as cores do amor.

AGRADECIMENTOS

Expressar agradecimentos significa reconhecer que não se alcança uma vitória sozinho e que, uma travessia é bem mais segura e suave quando se está amparado pela fé em Deus, pelo amor, carinho e cuidado dos que lhes dedicam afeto, por isso esta etapa vitoriosa não foi uma conquista individual. Muitos caminharam conosco. Gratidão profunda!

À profa. Dra. Vivian Batista da Silva, que aceitou, de forma generosa e amorosa, como orientadora, guiar o trajeto da construção desse trabalho.

Ao professor Dr. Agnaldo Arroio, que coordenou esse DINTER USP/UFPI e nos proporcionou um doutorado ancorado na excelência dessa instituição tão importante.

Aos professores Dr. Elizeu Clementino de Souza e Dra. Paula Perin Vicentini, pelas contribuições valiosas, no momento da qualificação.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram participar da banca de defesa e contribuíram com orientações importantes para melhorar este trabalho que é, reconhecidamente, inconcluso e temporal.

Ao meu esposo Marcos, com quem compartilho amor, carinho, dedicação e a condução da linda família que construímos. Pelo apoio incondicional que deu sustentação para a realização desse trabalho.

Aos meus filhos Marcos Vinícius e Matheus Eduardo, minhas preciosidades, pelo amor, confiança depositada e pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos meus pais Eliza e Carlos Alberto (in memoriam) homem de poucas letras e muita sabedoria, irmãos (Francisco, Címá, Luíz, Edileusa, Everaldo e Ângela) pela torcida e essencial alicerce familiar.

Aos meus tios/pais Maria Justina e Chagas e primos/irmãos (Tina, Edmar, Evandro, Ernandes e Elza) pelo amor dedicado e acolhimento como filha e irmã.

Aos meus sogros Maria Elvira e Raimundo Mesquita e cunhados por se constituírem como sólida base familiar imprescindível a esse momento.

À minha amiga, Francisca de Lourdes, pela amizade sincera e constante interlocução sobre nossos tropeços, dificuldades e alegrias.

À profa. Dra. Antônio Dalva França Carvalho, amiga de longa data, pela torcida e amizade.

Às colegas do núcleo de pesquisas e estudos - NEFORPE (Mirtes, Josânia, Teresa Christina, Francisca de Lourdes e Socorro Leal) por me proporcionarem compartilhamento de saberes e oportunidades de produção de conhecimentos.

Aos interlocutores dessa investigação que, de forma generosa e amável, compartilharam suas trajetórias formativas e profissionais para o enriquecimento desse estudo.

Aos colegas do DMTE, pela torcida e demonstração de confiança de que esse trabalho seria exitoso, em especial ao amigo Micaías, pela generosidade de compartilhamento sobre o andamento da pesquisa e as dificuldades vivenciadas no percurso.

À Profa. Glória Lima e Isabella pela leitura criteriosa que muito contribuiu para a melhoria na escrita dessa produção.

Ao professor Antônio Carlos, pela gentileza em compartilhar seus conhecimentos em inglês, na elaboração do abstract.

E, principalmente e sobretudo, a Deus e Nossa Senhora a quem, com fé inabalável, recorro nos momentos de angústias e inseguranças na certeza do conforto espiritual.

RESUMO

SANTOS, V. A. Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí. 2020. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta investigação atenta para os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores de história, atuantes na rede estadual de educação básica da cidade de Teresina, no Piauí, mediados pelas trajetórias formativas e prática docente. Busca-se identificar os significados e influências atribuídos pelos docentes à sua opção pelo magistério e as itinerâncias vivenciadas no percurso profissional. Objetiva-se também refletir sobre as concepções de saberes específicos e pedagógicos reveladas pelos professores de história, através das narrativas de formação; compreender como os saberes experienciais são mobilizados e construídos pelos professores, através das memórias docentes, na reconstrução do seu fazer pedagógico. As narrativas dos próprios professores acerca de seus saberes profissionais são consideradas aqui um processo de formação continuada e autoformação, com potencialidades para contribuir com o desenvolvimento profissional e para (re) configuração do fazer docente dos professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina, Piauí sujeitos dessa investigação. Sua fundamentação teórica está embasada nos estudos de: Tardif (2014), Nóvoa (1991, 1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Zeichner (1993, 1998), Cunha (2010, 2013), Freire (1997), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), Fonseca (1995, 2003), Monteiro (2007), dentre outros. Caracteriza-se como investigação de cunho qualitativo, utilizando a entrevista narrativa como princípio epistemológico e metodológico, a partir da ancoragem nas memórias docentes e no dispositivo da história oral como mediadora na construção e análise das narrações. (SOUZA, 2006). São interlocutores quatro docentes de história da rede estadual de Teresina/Piauí que, segundo Huberman (2000), se encontravam no estágio de desenvolvimento profissional de diversificação. Adota como forma de análise das narrativas os pressupostos da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004, 2006), que tem a hermenêutica como fundamento teórico-filosófico. Na análise do *corpus* opta-se pela organização das narrativas em unidades temáticas, como forma de romper a categorização dos temas em foco. O estudo vislumbra, pelas narrativas, o perfil de um (a) professor (a) de história, agente social implicado nas demandas de seu ofício e nos dilemas de seu tempo, dotado de protagonismo profissional, crítico-reflexivo, mobilizador e construtor de saberes e fazeres profissionais, cotidianamente (re) configurados.

Palavras-Chave: Saberes profissionais docentes. Ensino de História. Formação Docente. Prática Pedagógica. Entrevista Narrativa.

ABSTRACT

Teaching professional knowledge: what do the history teachers of the state basic education network of the Teresina city in Piauí say.

This research focuses on the professional knowledge mobilized and built by basic education history teachers from state educational system in Teresina / Piauí, mediated by the formative trajectories and teaching practice. It seeks to identify the meanings and influences attributed by teachers to their choice for teaching and the itineraries experienced in their professional course. It also aims to reflect on the conceptions of specific and pedagogical knowledge revealed by the history teachers, through the formation narratives; to understand how the experiential knowledge is mobilized and built by the teachers, through the teachers' memories, in the reconstruction of their pedagogical doing. The teachers' own narrations on their professional knowledge are considered a continuous formation and self-formation process, with potentialities to contribute to the professional development and to the (re)configuration of the teaching practice of basic education history teachers from state educational system in Teresina, Piauí, who are the subjects of this work. Its theoretical foundation is based on the studies of: Tardif (2014), Nóvoa (1991a, 1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al. (1998), Zeichner (1993, 1998), Cunha (2010, 2013), Freire (1997), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), Fonseca (1995, 2003), Monteiro (2007), among others. It is characterized as a qualitative approach investigation, using the narrative interview as an epistemological and methodological principle, starting from the anchorage in the teaching memories and in the oral history device as a mediator in the construction and analysis of the narrations. (SOUZA, 2006). The interlocutors are four history teachers from state educational system in Teresina / Piauí that, according to Huberman (2000), they were in the stage of professional development of diversification. It adopts as a form of narrative analysis the presuppositions of the comprehension-interpretative analysis (SOUZA, 2004, 2006), which has hermeneutics as a theoretical-philosophical foundation. In the data analysis, the organization of narratives is chosen in thematic units, as a way of breaking the categorization of the themes in focus. The study envisages, through the narratives, the profile of a history teacher, a social agent implicated in the demands of his or her work and in the dilemmas of his or her time, endowed with professional, critical-reflexive, mobilizing and constructing knowledge and professional practices, daily (re)configured.

Keywords: Professional Teacher knowledges. History Teaching. Teacher Training. Pedagogical Practice. Narrative Interview.

RESUMEN

Docente del conocimiento profesional: lo que dicen los profesores de la red estatal de educación básica de la ciudad de Teresina, Piauí

Esta investigación se centra en el conocimiento profesional movilizado y construido por los profesores de historia, actuando en la red estatal de educación básica de la ciudad de Teresina, Piauí, mediada por las trayectorias formativas y la práctica docente. Busca identificar los significados e influencias atribuidos por los maestros a su elección para la enseñanza y la itinerancia experimentada en su carrera profesional. También tiene como objetivo reflexionar sobre las concepciones del conocimiento específico y pedagógico reveladas por los profesores de historia, a través de narraciones de capacitación; Comprender cómo el conocimiento experimental es movilizado y construido por los maestros, a través de los recuerdos de los maestros, en la reconstrucción de su práctica pedagógica. Las narrativas de los docentes sobre su conocimiento profesional se consideran aquí como un proceso de educación continua y autoformación, con el potencial de contribuir al desarrollo profesional y a la (re) configuración de la enseñanza de docentes de la historia de la educación básica de la red estatal de Teresina. , Piauí sujetos de esta investigación. Su fundamento teórico se basa en los estudios de: Tardif (2014), Nóvoa (1991, 1992), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Zeichner (1993, 1998), Cunha (2010, 2013), Freire (1997), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), Fonseca (1995, 2003), Monteiro (2007), entre otros. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, utilizando la entrevista narrativa como un principio epistemológico y metodológico, basado en el anclaje en las memorias de enseñanza y el dispositivo de historia oral como mediador en la construcción y análisis de narraciones. (Souza, 2006). Cuatro profesores de historia de la red estatal Teresina / Piauí son interlocutores que, según Huberman (2000), se encontraban en la etapa de desarrollo profesional de la diversificación. Adopta como forma de análisis narrativo los supuestos del análisis comprensivo-interpretativo (SOUZA, 2004, 2006), que tiene la hermenéutica como fundamento teórico-filosófico. El análisis de datos opta por la organización de narraciones en unidades temáticas, como una forma de romper la categorización de los temas en foco. El estudio vislumbra, a través de las narrativas, el perfil de un profesor de historia, agente social involucrado en las demandas de su oficio y los dilemas de su tiempo, dotado de protagonismo profesional, crítico-reflexivo, movilizador y constructor de conocimiento. y hacer profesional, diario (re) configurado.

Palabras-clave: Conocimiento docente profesional. Enseñanza de historia. Formación del profesorado. Práctica pedagógica. Entrevista narrativa.

SIGLAS

BIRD	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIC	–	Centro de Atenção Integral à Criança
CETI	–	Centro de Educação de Tempo Integral
CCE	–	Centro de Ciências da Educação
DMTE	–	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DINTER	–	Doutorado interinstitucional
FE	–	Faculdade de Educação
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	–	Programa Mais Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPGED	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SEDUC/PI	–	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
TCLE	–	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TCEP	–	Termo de Compromisso Ético da Pesquisadora
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Quantitativo de dissertações defendidas na área dos saberes docentes, pedagógicos e/ou profissionais, na UFPI, de 1995 a 2018	44
Quadro 2	– Quantitativo de teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED - UFPI - 2014 a 2018	45
Quadro 3	– Dissertações de Mestrado defendidas na FE-USP – Anos 1990 a 2017	47
Quadro 4	– Teses de Doutorado defendidas na FE- USP – Anos 1990 a 2017	47
Quadro 5	– Perfil Formativo e Profissional dos interlocutores	82
Quadro 6	– Etapa Inicial da construção do <i>corpus</i> da investigação	102
Quadro 7	– Etapa de continuidade e finalização das narrativas	105
Figura 1	– Unidades temáticas de análise	113
Figura 2	– Fases da análises das narrativas	115
Figura 3	– Fontes de aquisição de conhecimento para o ensino	141
Figura 4	– Conceitos sobre saberes profissionais docentes	142
Figura 5	– Concepções dos interlocutores sobre saberes profissionais	143

Sumário

	APRESENTAÇÃO	14
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1	Ponto de partida e pressuposto da investigação	19
1.2	Contextualizando a investigação: objeto de estudo, objetivos e questões norteadoras	22
1.3	Relevância do estudo	25
1.4	Situando o objeto da investigação: um campo de pesquisa em construção	28
1.5	Caminhos da pesquisa sobre os saberes no ensino de história	36
1.6	Construção do conhecimento sobre os saberes docentes em teses e dissertações	40
2	ANOTAÇÕES E CONCEITOS SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR PESQUISADOR	50
2.1	Sobre os saberes profissionais docentes	51
2.2	Conceito de <i>professor reflexivo</i> e sua apropriação na formação docente	53
2.3	O professor pesquisador e o lugar da pesquisa na educação básica	62
2.4	Reflexividade e a pesquisa na formação de professores no Brasil	63
2.5	Formação e atuação de professores de história mediadas pelos conceitos de reflexividade e docente pesquisador	69
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: itinerário investigativo	74
3.1	Os Sujeitos e o Contexto: parceiros na caminhada e seu <i>locus</i> de atuação	77
3.1.1	Quem são os docentes entrevistados	83
3.1.2	Considerações sobre o campo de trabalho: condições estruturais e materiais	85
3.1.2.1	As escolas onde atuam os docentes interlocutores	85
3.2	A opção pelas narrativas: possibilidades como abordagem teórico-conceitual e metodológica	91
3.3	Mediação da história oral para construir narrativas sobre a docência	95
3.4	Percurso constitutivo das entrevistas narrativas	98
3.5	Modos de análises de narrativas	107
3.5.1	Plano de análise do <i>corpus</i> da investigação	110
4	ENTRE MEMÓRIAS E SILENCIAMENTOS: vozes sobre a docência como opção e a trajetória de formação	116
4.1	Tornar-se professor(a) de história: entre escolhas e conveniências	120
4.2	Trajetória docente e memórias de aluno: início do percurso profissional	123

4.3	O lugar da formação inicial na construção dos saberes docentes	126
4.4	A relação teoria e prática na formação docente	130
4.5	História na educação básica: significados e importância do saber histórico	135
5	NARRATIVAS DE ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: os saberes profissionais do professor de história em debate	140
5.1	Saberes profissionais de professores de história	140
5.2	Escola como locus de mobilização e construção dos saberes profissionais	144
5.3	Especificidade dos saberes profissionais e história	147
5.4	Planejamento da ação docente: transposição didática e dinâmica da sala de aula	149
5.5	Possibilidades e dificuldades vivenciadas na docência em história e projetos de desenvolvimento profissional docente	154
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICES	187
	APÊNDICE A – Solicitação de permissão para realizar pesquisa	188
	APÊNDICE B – Roteiro para primeira entrevista	190
	APÊNDICE C – Roteiro para segunda entrevista	192
	APÊNDICE D – Carta-convite	194
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	195
	APÊNDICE F – Termo de Compromisso Ético da Pesquisadora - TCEP	196
	ANEXOS	197
	ANEXO A – Ofício de permissão da SEDUC para a realização da pesquisa nas escolas da rede estadual de Teresina/PI	198
	ANEXO B – Narrativas de formação e atuação docente	199

APRESENTAÇÃO

Quem sou eu?

*Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.*

*Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?*

*Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.*

*Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!*

*Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!*

Pedro Bandeira (2001, p. 212)

A pesquisa ora realizada teve como objetivo investigar saberes profissionais mobilizados e construídos por professores de história da educação básica, mediados pelas trajetórias formativas e prática docente¹. O estudo toma como referência a temática dos saberes profissionais, na perspectiva de Tardif (2014), sob a fundamentação teórico-metodológica e conceitual das narrativas. As análises das memórias docentes, oriundas das narrativas, sobre a formação e atuação visaram desvendar significações e concepções dos sujeitos partícipes, a fim de compreender os modos de se fazer e ser professor (a) de história,

¹ Por trajetórias formativas compreende-se o caminho percorrido na formação inicial e continuada pelos professores desse estudo que estão em efetivo exercício docente de sala de aula, no ensino de história.

no contexto estadual piauiense, notadamente no que concerne à mobilização e construção de saberes experienciais pelos professores.

O aspecto central da investigação diz respeito à busca por significações e construções demonstradas pelos professores acerca da sua trajetória de formação e exercício docente no ensino de história, considerados, nesse processo, como atores sociais que, embora manifestem que sua formação não foi a ideal, exercem a atividade docente de forma relativamente autônoma, pois elaboram em seus trajetos profissionais construções criativas sobre o fazer pedagógico, buscando superar possíveis fragilidades oriundas de seu processo formativo e dificuldades estruturais e institucionais vivenciadas no exercício docente.

Considera-se neste estudo, embasado em narrações de professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina, Piauí, que recebem uma formação inicial, através da licenciatura e que sua atuação docente, mediada pelas exigências da sala de aula, os incentivam a buscar aprofundamento (nos conteúdos específicos, nos saberes sobre planejamento e organização das aulas, na convivência do contexto escolar, na gestão da sala e relação com os alunos, com seus pares, com a administração escolar e com as instâncias de classe), aspectos que possibilitem construções e (re)elaboraões sobre seus saberes e fazeres, a fim de qualificar sua atividade docente. Nesse percurso, eles (re) constroem e (re) significam, sob condições possíveis, sua identidade e profissionalidade, reinventando-se como professores de história da educação básica. A investigação vislumbra compreender, “[...] como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), para o enfrentamento das urgências em relação à docência em sua área.

Na pesquisa, compreendeu-se o percurso profissional como *locus* de formação continuada, por isso mesmo, rico em possibilidades de construção e (re)significação dos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

A docência universitária e a atuação em disciplinas de estágios supervisionados em história, área que tem na educação básica seu principal local de intervenção, possibilitou nossa intensa convivência com os docentes desse nível de ensino e, em particular, com os professores desse campo disciplinar, situação que contribuiu para a emergência de indagações como: Em que medida os docentes de história, alguns deles com larga experiência, concebem sua atuação profissional como campo de possibilidades formativas? Como esses atores sociais se enxergam diante da trajetória que estão percorrendo? O que os

animou na escolha da docência? Que avaliação faz sobre sua formação inicial e continuada? E por que a opção pelo ensino de história?

O convívio profissional, em contexto de proximidade com esses professores incentivou o desenvolvimento de reflexões que buscassem uma escuta sensível, que é aquela apoiada na empatia, na busca por compreender os sujeitos em seu contexto, desses docentes sobre questões que envolviam diretamente sua formação e atuação. Falar de si, de suas escolhas profissionais, de suas alegrias, esperanças e percalços vividos é algo que pode evocar memórias (SOUZA, 2004), que talvez não sejam fáceis de se revelarem, principalmente num intervalo de aula, numa sala repleta de professores e de maneira informal. Para Bueno et al (1993, p. 316), “O falar de si pode restaurar o sentimento de sua própria vida fazendo emergir seus alvos, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade”.

Essa compreensão norteou a forma de aproximação com os professores com os quais dialogamos nesse estudo, o que favoreceu a solicitação de suas narrativas de formação e exercício profissional, a partir de um contexto investigativo, com o expresso compromisso ético que deve nortear toda busca científica. Explicitando claramente os objetivos, mostrando, com antecedência, o que seria solicitado em termos de temas/assuntos sobre os quais deveriam construir suas narrativas, garantindo sigilo e, principalmente, assegurando que o estudo não tencionava fazer julgamentos de valor sobre seus saberes e fazeres, mas compreender em que medida essa trajetória é vista e refletida por eles como um subsídio importante para seu desenvolvimento profissional.

Importava, nesse empreendimento, compreender até que ponto os professores se veem como sujeitos sociais construtores de saberes essenciais e significativos ao exercício docente e como esses saberes são mobilizados e construídos em sua formação e atuação profissional. Buscou-se, através de entrevistas narrativas e sessões reflexivas, acompanhadas de leituras e discussões das narrações, desenvolver nos docentes olhar reflexivo para seu percurso formativo e profissional e dele retirar possíveis aportes para possibilitar reconfigurações sobre a ação docente que exercem, contribuindo com possíveis construções de novos saberes e fazeres (re) significados.

Nos encontros foi gratificante perceber a satisfação dos professores em relatar acontecimentos sobre sua vida, formação e exercício profissional e, além de algumas queixas pertinentes em comum, como questões relativas à sobrecarga de trabalho e estrutura material precária, narraram sobre suas escolhas, trajetórias formativas e percurso docente, de forma

amorosa, com riqueza de detalhes e capricho na linguagem oral e escrita, demonstrando que dominam os assuntos específicos da área de história e também àqueles relativos à gestão de sua disciplina.

Quando apresentados ao tema: saberes docentes profissionais, indicaram não ter exatamente, familiaridade com o mesmo, sugerindo um esquecimento/desconhecimento, acerca de seu significado. Solicitaram, portanto, explicativa sobre o assunto, uma espécie de atualização/aprofundamento do contexto, por isso, foi pertinente levar textos, para situá-los sobre o objeto da investigação. Após leitura e reflexão de algumas partes do livro de Tardif, Saberes Docentes e Formação Profissional (2014), sobre a temática, alguns associaram o termo a habilidades, competências e conhecimentos como, aliás, a obra também o faz em determinadas passagens.

Embora tratados como assuntos correlatos, de fato, podem ser associados, mas, cada um desses conceitos pode ser compreendido como representativo de uma concepção de prática pedagógica, de formação e de perfil docente específico. As manifestações, por parte dos docentes, foram importantes no sentido de buscarmos compreender em que contextos e sob que paradigmas realizaram sua formação.

Pensar o professor como mobilizador e construtor de saberes implica considerá-lo como dotado de conhecimentos teórico-práticos (específicos e das ciências da educação), de habilidades para a docência e competência em sua atuação profissional. Significa, portanto, a compreensão da docência enquanto ofício complexo, constituído por saberes de natureza teórico-prática (GAUTHIER et al, 1998) e prenhe de criatividade e sentidos.

Desta forma, a investigação, tendo por base as narrativas de formação e atuação docente e a ancoragem na literatura educacional, concebe o professor como *prático reflexivo* (SCHÖN, 1997), numa acepção mais abrangente do conceito, no sentido de que ao narrar sua trajetória constrói conhecimentos contextualizados e significativos, demonstrando que suas potencialidades vão além de ministrar conteúdos prescritos e de resolver problemas do cotidiano, revelando capacidade de reflexão sobre os fins e objetivos da ação educativa que exercem.

A busca pela concepção docente acerca dos modos pelos quais se realiza a mobilização e à construção de saberes profissionais de professores de história se insere num contexto marcado pela necessidade, talvez tardia, de rompimento com modelos de formação e atuação que, ora viam o professor e suas características pessoais, afetividade e comunicabilidade, como definidoras de sucesso na aprendizagem, ora deslocavam a questão

para a formação docente, capacitando-o para o uso de métodos e técnicas que deveriam garantir um ensino eficiente. As duas visões são convergentes e representativas de uma racionalidade técnica, demonstram, portanto, desconhecer o potencial docente para, imbuído de vontade própria, atribuir significados às suas experiências formativas e profissionais e, a partir dessa percepção, construir sua identidade docente.

Por fim, foi possível vislumbrar no decorrer das narrativas, que para os interlocutores, tornar-se professor não foi exatamente uma escolha livre de circunstâncias e conveniências, mas, resultou de um contexto de vida, em que estavam inseridos, e que influenciou e os conduziu por esse caminho. Portanto, com o objetivo de investigar como se definem esses docentes e o modo como narram os percursos de suas trajetórias formativas e profissionais busca-se nas palavras do poema de Pedro Bandeira, a inspiração para compreender e (re) configurar o contexto de formação e profissionalização de professores de história de Teresina, Piauí através de suas narrativas, buscando, assim, refletir em torno da indagação, “quem sou eu?”.

Quando o poeta convida a falar sobre o que pensa, sabe e lembra, remete à possibilidade de utilizar a memória e o dispositivo das narrativas como fonte de autoconhecimento, potencializando assim, um viés de formação continuada, por permitir que as reflexões surgidas desse processo se tornem ferramentas para (re) significar os modos de se tornar e ser docente de história.

A seguir, o desenho da estruturação da tese, com breves considerações sobre cada subdivisão do trabalho. O mapeamento dessas partes tem por objetivo delinear visão geral sobre a investigação e os desdobramentos dela resultantes.

Mostrou-se pertinente iniciar, com esta breve “**Apresentação**”, na qual convido o leitor a adentrar às motivações e incentivos para a escolha da temática dos saberes profissionais dos sujeitos e da opção teórico-metodológica pelas narrativas.

O *corpus* do texto apresenta-se estruturado em seis partes: a primeira desenvolve “**Considerações Iniciais**”, delimitando o ponto de partida, o pressuposto da investigação, a contextualização, objetivos e relevância. Nessa parte situou, ainda, o objeto da investigação, os caminhos da pesquisa sobre os saberes no ensino de história e o delineamento da construção do conhecimento em teses e dissertações.

A segunda subdivisão pontuou análises crítico-reflexivas sobre os conceitos de saberes profissionais, *professor reflexivo* e professor pesquisador, com o seguinte título: “**Anotações e conceitos sobre *professor reflexivo* e professor pesquisador**, a abordagem

dos temas tomou como referência estudos que propõem questionamentos sobre a forma como a literatura educacional tem se apropriado sobre esses assuntos. Esse enfoque se mostra pertinente, na medida em que os conceitos mencionados e seus derivados referenciam e subsidiam a investigação.

A terceira parte, denominada “**Metodologia da Pesquisa: itinerário investigativo**”, contém o delineamento do percurso metodológico da pesquisa, com a caracterização dos sujeitos, seu *lócus* de atuação e condições estruturais de trabalho; a apresentação da entrevista narrativa como opção teórico-metodológica de construção do *corpus* narrativo, através da mediação das memórias e história oral; esta parte, apresenta os sujeitos colaboradores, quatro professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina/PI, que se encontram no ciclo de vida profissional de diversificação, conforme classificação de Huberman (2000); caracterizando o contexto em que estão inseridos; o perfil profissional dos interlocutores. Explicita a dinâmica de realização das entrevistas; pontua algumas formas de analisar narrativas e evidencia a opção pela análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2006). A seção, finaliza com a construção de unidades temáticas para análise das narrações construídas a partir do que descreveram os interlocutores.

A quarta parte, “**Entre memórias e silenciamentos: vozes sobre docência como opção e a trajetória de formação**”, apresenta análises interpretativa-compreensiva das narrativas obtidas a partir do primeiro roteiro temático, cujo objetivo foi explicitar sobre a docência como opção, trajetória de formação e entrada na profissão.

“**Narrativas de atuação e experiência profissional: saberes profissionais do professor de história em debate**” é o título com que denomina a quinta parte do trabalho, cujo enfoque aponta para o desvelamento dos saberes e fazeres do professor e a especificidade da docência em história.

A parte final do relatório de tese, apresenta as “**Considerações Finais**”, cuja tessitura foi possível a partir da construção do *corpus* narrativo, bem como de suas análises, interpretações e compreensões. Essa fase do texto retoma as motivações, o objeto, os objetivos, os questionamentos, o diálogo teórico-metodológico e a tese da investigação para realçar as compreensões resultantes do estudo.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

Cora Coralina (1987, p. 63)

1.1 Ponto de partida e pressuposto da investigação

A busca pela investigação em torno dos saberes profissionais de professores de história da rede estadual de Teresina-PI, por meio de suas narrativas sobre formação, prática docente e outras construções realizadas nesse itinerário, define-se como o ponto de partida deste estudo. Foram significativos, nessa caminhada, diálogos teóricos com: Tardif (2014); Gauthier et al (1998); Nóvoa (1991); Schön (1997); Zeichner (1993, 1998); Freire (1997); Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998); Souza (2004); Fonseca (2003); Monteiro (2007); dentre outros. Esses e outros autores forneceram importante suporte teórico-metodológico para a reflexão em torno de aspectos que, através da mediação com as narrativas, forneceram pistas sobre a escolha profissional e a construção da identidade docente; sobre os saberes profissionais que servem de ancoragem ao ofício na área de história; sobre os fazeres e refazeres práticos que são forjados e (re) significados no cotidiano da docência.

As reflexões em torno da mobilização e construção de saberes profissionais, como tema central na formação e atuação docente, requerem ampla contextualização de modo a alcançar outras dimensões do ensino, em que o professor se encontra inserido tais como: suas histórias de vida, condições efetivas de trabalho na escola e em sala de aula, na relação com seus pares e alunos, dentre outros condicionantes. (NÓVOA, 1991; CATANI, 2003).

Sobre o saber e sua inter-relação com os professores e o contexto em que atuam, Tardif explicita:

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo

relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2014, p. 11).

A citação enfatiza a relevância dos estudos acerca dos saberes profissionais, no sentido de que estes abarcam significativos elementos constitutivos da formação e atuação e que devem ser articulados a outras dimensões do ensino, tais como as relações interpessoais e o contexto em que se desenvolve a ação docente. Importante também a consideração acerca da inter-relação entre os docentes e seus saberes, pois os professores são, efetivamente, os sujeitos construtores/mobilizadores dos saberes.

Compreender o presente estudo sob essa perspectiva configura-se como importante dispositivo investigativo-formativo no sentido de potencializar o imperativo caminho da reflexão, autoformação e construção da identidade docente em bases crítico-reflexivas num contexto de busca por superação dos modelos de formação e atuação docentes instrumentais, que não evidenciem o protagonismo docente e nem dão conta de responder às questões educacionais atuais. Por isso buscamos desenvolver abordagem que coloque o professor como ator principal desse processo, reconhecendo-lhe capacidade e autonomia para mobilizar, construir e (re)significar saberes importantes ao exercício da docência.

Nesse sentido, estudar os saberes que servem de base ao ofício dos professores de história (MONTEIRO, 2007) reveste-se de suma relevância pela possibilidade de desvelar os modos de se fazer e ser docente, numa perspectiva de construção da profissionalidade em bases crítico-reflexivas (CONTRERAS, 2002), considerando-os como agentes sociais, inseridos num contexto educativo, às vezes, impositivo e desfavorável a práticas educativas criativas e inovadoras, mas que, em suas itinerâncias de vida e profissão, forjam ferramentas de superação das adversidades.

Apesar de reconhecerem que sua formação inicial, nem sempre respondeu adequadamente às exigências postas pela educação e pela sociedade, por conviverem com entraves educativos demarcados por imposições curriculares e exigências institucionais, em atitudes de rebeldia e inconformismo, muitos professores de história, da educação básica, experimentam novas abordagens de temas e conteúdos, metodologias inovadoras, e assim se qualificam como agentes produtores de saberes inovadores e criativos (FONSECA, 2003). A década de 1980 foi fértil no sentido de proporcionar reflexões sobre o papel da disciplina história e a formação docente, como destacam Schmidt e Sobanski:

Foi durante esse período de resgate da disciplina que a preocupação com o papel dos professores passou a ser discutido, havendo reflexões iniciais sobre a formação de professores-pesquisadores. A adoção de práticas de investigação pelo professor acerca do seu próprio campo de atuação torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual. (2015, p. 1).

Assim, a relevância de estudos e reflexões acerca dos saberes profissionais mobilizados/construídos e (re) significados no e para o exercício da docência, de professores de história da educação básica, têm por base o entendimento de que o ensino se caracteriza como uma atividade profissional complexa, que deve apoiar-se num sólido repertório de conhecimentos, que são mobilizados/construídos e (re)significados por professores num exercício prático reflexivo (SCHÖN, 1997, 2000; GAUTHIER et al, 1998; CUNHA, 2010). A partir da importância evidenciada em estudos sobre essa temática, nosso foco na investigação foi a busca do entendimento, a partir das narrativas docentes, de como ocorrem construções e (re) definições sobre os saberes profissionais, mobilizados/elaborados no percurso formativo e no fazer docente.

Nesse diálogo com a literatura educacional, comporta destacar que conhecimento e saber são conceitos utilizados de forma recorrente ao nos referirmos àquilo que os professores sabem e fazem no exercício de seu ofício pedagógico e, nessa investigação, ambos os termos aparecem de forma frequente. Necessário, portanto, compreender a acepção de cada autor, para tanto, recorreremos a Schmidt, ao afirmar que:

[...] própria língua portuguesa, na qual, saber significa "ter conhecimentos técnicos especiais relativos a, ou próprios para", e conhecimento diz respeito à "apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam na posição do pensamento em relação ao objeto. (2005, p. 35).

Pelo que foi demonstrado, a diferença básica, nesse caso, seria de apropriação, ou seja, ter conhecimento significa apropriar-se de algo, e ter saber é possuir conhecimento técnico ou especializado sobre determinado tema ou saber fazer. Num sentido epistemológico, Bombassaro (1992) associa saber à capacidade, compreensão, domínio, manuseio especializado, remetendo a uma dimensão teórico-prática. Nesta investigação apropriamo-nos dessa perspectiva, na medida em que compreendemos o saber docente tendo

como substrato da relação teoria e prática evidenciada através da *práxis* pedagógica. (CASTORIADIS, 1995; KONDER, 1992; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977).

Nessa perspectiva, defendemos como pressuposto dessa investigação que, a reflexão sobre os saberes profissionais mediada pelas narrativas de formação e prática docente pode ser considerada um processo de formação continuada e autoformação, com potencialidades para contribuir com o desenvolvimento profissional no sentido de (re) configuração do fazer de professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina/Piauí.

A defesa dessa tese norteou nosso percurso investigativo, menos pela necessidade de comprovar ou negar a hipótese, mas, pela aspiração a que o estudo provoque reflexões e abra caminhos para aprofundamento sobre a temática, perspectivando contribuir com melhorias na formação docente em história.

A seguir, situamos o estudo, através da mediação com a literatura educacional sobre o assunto, caracterizamos o objeto da investigação, bem como os objetivos, que ensejaram as indagações sobre o tema e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

1.2 Contextualizando a investigação: objeto de estudo, objetivos e questões norteadoras

A investigação realizada compreende os saberes profissionais como elementos articuladores no bojo do processo de ensino-aprendizagem, no que concerne às dimensões técnica, político-social e humana. Assim, delimitamos como objeto de estudo, os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores de história da educação básica mediados pelas trajetórias formativas e prática docente e as (re) construções no exercício docente (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 1998).

As pesquisas que enfatizam a temática dos saberes necessários ao exercício da docência podem ser contextualizadas, com mais vigor, no cenário internacional partir da década de 1980 em países europeus e nos Estados Unidos, tendo como precursores, os estudos de Tardif (2014), Gauthier et al (1998), Schulman (1986), Nóvoa (1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1995, 2002), Perrenoud (1999, 2000) e outros. No cenário nacional, esses estudos ganharam notoriedade, principalmente, a partir da década 1990, com as pesquisas de Freire (1997), Saviani (1996), Borges (2001), Masetto (2002), Cunha (1989, 2008, 2010), dentre outros.

Nos contextos onde se originaram e, também, no contexto brasileiro, a efervescência dessas pesquisas está ligada a movimentos reformistas na formação inicial docente e

vinculam-se à busca pela superação de modelos curriculares formativos baseados na racionalidade técnica, que pensam o professor como um especialista na execução da tarefa de ensinar e, pela crença de que existe uma gama de saberes profissionais específicos, que são gestados, mobilizados e construídos no e para o exercício docente por “atores sociais” de forma crítica e reflexiva. (NÓVOA, 1991a, 1992, 1995; TARDIF, 2014).

A propósito, Nóvoa, assim, se refere à formação docente:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (1995a, p. 25).

Embora o estudo do autor português tenha como contexto seu país, a defesa por uma formação crítico-reflexiva, que favoreça o pensamento autónomo e tenha por base dinâmicas de autoformação compartilhada, buscando a construção de uma identidade profissional, foi amplamente adotada nas pesquisas nacionais, que pautaram proposições e reformas curriculares desde a década de 1980 aos dias atuais.

Reformulações curriculares e discussões acerca da formação docente, iniciadas no final dos anos 70, e que se avolumaram nos anos 90 tiveram como propósito potencializar a formação dos professores como protagonistas no cenário educativo, social e político brasileiro. Freire (1997), em reforço, afirma que a educação é um ato político e que o professor é um agente possibilitador de mudanças. Apesar desse viés engajado, as políticas educacionais de então buscaram imprimir na educação a responsabilidade pela formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho globalizado, marcado pelo modelo econômico neoliberal e no limiar dos avanços das novas tecnologias. (FREITAS, 1992; BRZEZINSKI, 1997; TANURI, 2000; SAVIANI, 1996, 2009).

As propostas curriculares desenhadas nesse contexto justificavam a busca por melhorias na educação, tendo como pressuposto a defesa da eficiência da prática pedagógica do professor. Categorias como competências e habilidades passaram a integrar o discurso da formação e atuação docente. Nesse sentido, o exercício profissional consolida-se como *lócus* de práticas educativas que ressaltam as competências e habilidades dos professores. O discurso sobre essas temáticas estava em consonância e buscava legitimar a educação com propósitos voltados à preparação de mão-de-obra para atendimento ao modelo econômico

capitalista, no qual o Brasil está inserido. Essa perspectiva levou os docentes à busca por cursos, formações e capacitações com objetivo de se apropriarem das habilidades e competências exigidas na docência (PERRENOUD, 1999, 2000; COLL, 2010).

O desenvolvimento de pesquisas educacionais, influenciadas por trabalhos que criticam o caráter reprodutivista da educação (ALTHUSSER, 1998; BOURDIEU, PASSERON, 1992), bem como o surgimento de demandas por propostas educativas que atendessem aos anseios da sociedade no sentido de denunciar as contradições do modelo capitalista dependente, possibilitou análise e avaliação das propostas educacionais de então, voltadas prioritariamente ao atendimento de necessidades mercadológicas.

Questões como identidade, reflexividade, profissionalidade e saberes profissionais, pesquisados por estudiosos estrangeiros e nacionais, passaram a integrar um elenco de temas merecedores de reflexões e aprofundados no contexto da formação docente brasileira. Autores estrangeiros e nacionais forneceram bases teóricas para repensarmos questões relacionadas à formação e atuação docente (GIMENO SACRISTÁN, 1995; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2005; BODIÃO, FORMOSINHO, 2010; TARDIF, 2014).

Por um lado, a aprovação de dispositivos legais no cenário brasileiro, como a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, foram significativos no sentido de provocar um repensar da educação em geral e da formação docente, como mediadora do ensino e aprendizagem, frente às novas demandas postas em evidência pelos textos legais, a exemplo da necessidade de formação em nível superior² para a atuação docente, apontada pela LDB/96. No entanto, faz-se necessário reconhecer que, embora a legislação tenha demonstrado avanços, no tocante à formação docente, por outro lado, consolida a opção pela formação instrumental ao adotar o discurso das competências.

Nesse sentido, a reflexão sobre a construção dos saberes necessários à prática docente e sua configuração nas itinerâncias profissionais, tornaram-se temas indispensáveis no contexto das pesquisas educacionais no Brasil. Assim, definimos como objeto desta investigação, as narrativas docentes de professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina, Piauí, sobre suas construções e significados, mediadas pela formação

² LDB/96 - Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

docente e prática pedagógica, dos saberes profissionais vivenciados, mobilizados/construídos e (re) configurados em seu itinerário profissional.

Nessa linha de pensamento, situamos nosso problema a partir da seguinte indagação: Como os saberes profissionais são mobilizados e construídos nas narrativas de formação e atuação docente, por professores de história da educação básica, da rede estadual de Teresina, Piauí?

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral investigar os saberes profissionais mobilizados e construídos a partir de narrativas de formação e prática pedagógica de professores de história da educação básica, da rede estadual de Teresina, Piauí.

Quanto aos específicos buscamos:

- Identificar os sentidos e influências atribuídos pelos docentes à sua opção pelo magistério e as itinerâncias vivenciada no percurso profissional;
- Refletir sobre as concepções de saberes específicos e pedagógicos reveladas pelos professores de história, através das narrativas de formação.
- Compreender como os saberes experienciais são mobilizados e construídos pelos professores, através das memórias docentes, na reconstrução do seu fazer pedagógico;

A definição desses objetivos suscitou algumas indagações, como descritas a seguir:

- Como se caracterizam as concepções que os professores de história construíram sobre os saberes específicos e pedagógicos em sua formação docente?
- Como os saberes profissionais de professores de história são mobilizados/construídos e (re) significados no contexto educativo, a partir da vivência no cotidiano escolar, da gestão da disciplina e da sala de aula?

A definição do objeto de estudo, objetivos e o consequente surgimentos de questões norteadoras foi importante no sentido de pontuar caminhos pelos quais percorremos na investigação.

No tópico seguir traçamos, a partir do diálogo com autores que discutem a temática, considerações sobre a importância de estudos sobre os saberes profissionais, no intuito de explicitar a pertinência desta investigação.

1.3 Relevância do estudo

A emergência e disseminação de investigações sobre os saberes profissionais faz parte da linha de pesquisas e estudos que advoga em favor do professor o protagonismo

sobre os processos formativos e profissionais, cuja atuação deve responder de forma satisfatória, às demandas da sociedade contemporânea. Essa tendência articula os conceitos de reflexividade, professor pesquisador e autonomia docente como fundamentais para a compreensão dos saberes e fazeres que os professores aprendem, constroem e ensinam, no exercício docente (MARTINS, 2002; ALARCÃO, 2001, 2011; SCHÖN, 1997, 2000; DICKEL, 1998; PEREIRA, 1998; ELLIOT, 1998; CONTRERAS, 2002).

Nesse contexto, a investigação discutindo saberes profissionais de professores de história da rede estadual de Teresina, tendo como base narrativas docentes, justifica-se pelo fato de ter como alicerce a compreensão sobre a importância do reconhecimento do protagonismo dos professores dessa área que, segundo nosso olhar, reafirmado a partir de suas narrativas, na construção e (re)significação de suas itinerâncias de vida e profissão, de seus trajetos educativos, potencializados para o enfrentamento de seus desafios em relação ao ensino da disciplina e em relação às questões pedagógicas que envolvem o ato educativo.

Foi significativo, nesta reflexão, o contributo teórico de autores e concepções que advogam os conceitos de *professor reflexivo*, pesquisador e agente social construtor e mobilizador de saberes e fazeres essenciais ao ofício docente (SCHÖN, 1997; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1998; TARDIF, 2014). Tais concepções foram tomadas de empréstimo, não como parâmetro, medida ou padrão, mas antes, como um horizonte inspirador, pois são indispensáveis à contextualização e à historicidade dos percursos de vida, formação e de atuação docente dos atores colaboradores.

Importante destacar que o estudo sobre os saberes profissionais de professores de história teve forte ancoragem na articulação entre formação docente e prática pedagógica, lugar em que se consolida a relação teoria e prática, como somatório do modelo formativo que os professores vivenciaram e das aprendizagens construídas, assimiladas e (re) significadas no desenvolvimento de sua profissionalidade. Nesse sentido, “A potencialidade e a vitalidade da produção de saberes profissionais do professor e do seu respectivo desenvolvimento profissional, a partir da prática pedagógica, portanto, parecem radicar na forma como se concebe e se estabelece a relação teoria-prática” (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998, p. 326).

Em Tardif, vislumbramos elementos teóricos para se refletir sobre o tema, ao explicar que o professor é produtor de saberes variados, temporais, advindos de diversas fontes, dentre elas o exercício da docência, onde tece os saberes experienciais. Ao fazer referência à dificuldade dos professores de se legitimarem como produtores de saberes, afirma que:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e com espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (2014, p. 40).

A relevância do estudo da temática em foco evidencia-se, portanto, a partir da fecundidade e disseminação de pesquisas que compreendem os professores como atores sociais críticos e reflexivos, produtores de saberes e fazeres indispensáveis ao exercício da docência, cuja formação e atividade pedagógica têm lugar em contextos educativos concretos e situados historicamente.

O exercício da docência, por essa visão, configura-se como lugar de enfrentamentos, construção e desconstrução de saberes que são como elos numa corrente de forças e interesses que integram as relações interpessoais, as urgências pedagógicas do dia-a-dia e as políticas educacionais, numa correlação de interesses que nem sempre estão em consonância com os objetivos e metas defendidos pelos educadores (GENTILI, 1997; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999; LISITA, 2001).

Ao referir-se aos professores, Nóvoa é enfático ao relatar os dilemas da profissão docente, denunciando o desprestígio do ofício em face da desvalorização de seus conhecimentos específicos, nesse sentido, afirma que:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insistiu na importância da sua missão, a tendência foi sempre para considerar que lhes bastava dominarem bem a “matéria” e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto era dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber perde qualquer “valor de troca” no mercado académico e universitário. Se levarmos este raciocínio até ao fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento” (2002, p. 18).

A imagem do professor “semi-ignorante”, cunhada por Nóvoa (2002), reforça a crença de que embora sua atuação seja, de fato, essencial e estratégica para o desenvolvimento educacional e social do País, o que prevalece é o desprestígio da docência,

que quase sempre, conduz a um exercício profissional considerado de pouco valor, resultado de condições precárias de trabalho, salários pouco atrativos e desvalorização social.

No tocante ao ensino de história na educação básica, em Teresina/PI, as narrativas dos interlocutores apontam questões e problemáticas similares às que foram identificadas nas pesquisas que fundamentam a investigação: aspectos sobre formação docente, considerada como insuficiente para responder às demandas no ensino da disciplina, ou distanciadas da realidade educacional; a relação teoria e prática vivenciada de forma dicotômica, ao longo da graduação; a (des)importância da disciplina para a formação geral na educação básica, evidenciada, entre outras coisas, pela reduzida carga-horária; as relações de poder experienciadas com os demais partícipes da comunidade escolar; a mediação do currículo da educação básica como imposição de determinadas visões historiográficas (FONSECA, 1995, 1997, 2003; MONTEIRO, 2007; BITTENCOURT, 2013), dentre outros determinantes que justificam e explicitam a necessidade de estudos sobre os saberes profissionais dos docentes dessa área.

A seguir, situamos o objeto da investigação nos aportes teóricos sobre os saberes docentes, destacando os subsídios que nos foram significativos para compreensão dos achados do estudo.

1.4 Situando o objeto da investigação: um campo de pesquisa em construção

A compreensão sobre a especificidade da profissão docente, sua trajetória de construção histórica e configuração atual é de suma importância para situar os desafios do professor frente ao seu ofício, frente à busca por responder às demandas atribuídas à educação escolar, no sentido de ser potencializadora de melhorias e avanços sociais, culturais, políticos e econômicos. Sobre a origem da cultura escolar, Nóvoa afirma que, “A gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem um longo processo, produzido num jogo complexo de relações sociais e mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens, [...]” (1991c, p. 4). Assim, a constituição da profissão docente, como elemento basilar na cultura escolar, também se encontra imersa nas relações sociais e orientações normativas. O professor é, em última instância, quem põe em prática o currículo, evidenciando as prescrições legais para a educação.

Entretanto, a despeito de problemas relatados na formação inicial e continuada, no desprestígio social e profissional evidenciado por baixos salários, condições de trabalho

desfavoráveis, como excessiva carga horária de atividades pedagógicas, aos professores de uma maneira geral, podemos associar atuação competente, engajada e ética com possibilidades de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e que podem resultar em educação de qualidade, vinculada aos desejos e necessidades da sociedade contemporânea, corroborando, dessa forma, para ensejar mudanças importantes que contribuam com o desenvolvimento do País, nos mais variados aspectos (ZABALA, 1998; ALVES, 2001; CARVALHO, 2001).

O desenvolvimento e a estruturação da profissão docente têm motivado um extenso elenco de produções, situando-se entre as temáticas mais pesquisadas sobre a educação. A formação e profissionalização dos professores da educação básica têm sido estudadas e analisadas sob vários aspectos: gênese da formação docente, formação docente reflexiva, pesquisador, construtor de saberes, condições de trabalho, aspectos materiais e financeiros da profissão, lutas em busca de direitos, para citar apenas alguns temas (NÓVOA, 1991a, 1992, 2002; SCHÖN, 1997, 2000; ZEICHNER, 1993, 1998).

Nesse contexto, investigar os saberes profissionais dos professores de história da Educação Básica da rede estadual de Teresina requer compreender como as pesquisas, em âmbito nacional e internacional, têm tratado a questão ao longo das últimas décadas. Dessa forma, buscamos aqui situar o objeto desta investigação no quadro teórico sobre os saberes docentes, sublinhando brevemente, possível contributo teórico para a compreensão dos achados do estudo.

O final do século XX foi fértil no sentido de apresentar significativo desenvolvimento no campo de pesquisas sobre a formação docente o que se verifica através de novas denominações e concepções presentes nas investigações sobre formação e trabalho de professores. Dentre os temas que passam a integrar um elenco de assuntos sobre os quais os pesquisadores se dedicam estão: epistemologia da prática, *professor reflexivo* e saberes profissionais (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; SCHÖN, 1997, 2000; MONTEIRO, 2002; BONDIA, 2002; TARDIF, 2014); concepções sobre competências e habilidades (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 2000), também integram esse elenco de assuntos estudados, a temática das competências e habilidades foi incorporada às discussões sobre formação docente e amplamente adotada em configurações curriculares desde a década de 1990 aos dias atuais, embora suas proposições nem sempre apresentem consenso sobre a formação de professores.

O estudo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”, pode ser compreendido como um dos precursores na abordagem desse tema. O texto foi publicado, no Brasil, em 1991 e traça um panorama dos professores face ao saber, enfatizando a problemática dos saberes profissionais. Nesse trabalho, pioneiro no Brasil, os autores apresentam: “[...] considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 285). Além do pioneirismo da abordagem sobre a temática, o estudo em tela constitui inspiração para uma grande quantidade de investigações sobre os saberes que se desenvolveram no Brasil, a partir de então.

No ano de 2002 foi lançado, no Brasil, o livro “Saberes docentes e formação profissional”, em que o pesquisador Maurice Tardif resgata oito trabalhos publicados desde 1991. O livro reúne estudos e pesquisas realizados em diferentes momentos, mas tendo em comum a temática dos saberes docentes. Atualmente, a obra se encontra na 17ª edição. Nela o autor aborda, na primeira parte: “o saber dos professores em seu trabalho” e, na segunda, enfoca “o saber dos professores em sua formação”. Desse trabalho, a presente investigação aproximou-se, principalmente, dos conceitos relativos a saberes profissionais, por entender que estes agregam uma gama de outros saberes, de ordem pedagógica, disciplinar e curricular.

Essa interação com as ideias advogadas por Tardif (2014), embora considerada significativa para compreensão de professores de história, da rede estadual de Teresina/PI, mobilizam e constroem os saberes que necessitam no exercício de sua prática docente, leva em consideração uma série de condicionantes importantes, quanto tomamos de empréstimo aportes teórico-metodológicos de determinada obra/autor, dentre eles o contexto histórico em que o livro foi divulgado no Brasil, início da década de 1990, momento em que as propostas de formação docente, pautadas no tecnicismo, ainda eram visíveis na educação brasileira e o fato de que o autor é canadense e, portanto, a conjuntura e os desafios educativos refletidos na escrita da obra referem-se àquele país.

Guardadas as devidas proporções, as ideias e temas do pesquisador canadense, veiculadas nas publicações de 1991 a 2014 (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais), conferem a essa investigação significativa contribuição no sentido de serem pioneiras nas pesquisas sobre saberes dos professores e, também, pela vigorosa oposição e crítica ao tecnicismo como paradigma de formação docente. Suas obras incentivaram muitos

estudos no contexto nacional e suscitaram novos parâmetros para pensarmos a formação docente.

O exame de pesquisas de vários estudiosos, estrangeiros ou nacionais, foi igualmente significativo para compreensão da temática em evidência. Isso se explica porque tais estudos, de alguma forma, têm vinculação com as temáticas abordadas por Tardif (2014), seja porque as influenciou, seja porque foi por elas influenciado. A divulgação no Brasil dos estudos desses autores representou elemento potencializador para impulsionar as pesquisas sobre os saberes docentes, dentre eles Schulman (1986), Gauthier et al (1998) e Nóvoa (1995a, 1995b), amplamente citados em trabalhos sobre o assunto. No Brasil, Freire (1997), e Cunha (2010) estão entre os principais estudiosos da temática dos saberes docentes.

Na obra de Schulman (1986, 2014) está posta a defesa da corrente teórica denominada *knowledge base*³ que se desenvolve, a partir da década de 1980, no cenário educacional europeu e americano e se propaga para os países latino americanos. Essa base de conhecimentos para o ensino, defendida pelo autor, influenciou os estudos sobre a formação docente, pois considera que os professores são sujeitos produtores de conhecimentos a partir de suas histórias de vida e atuação profissional. Nesse sentido, inferimos que as teses de Shulman (1986, 2014) são significativas nesta investigação, pois concebem os docentes com potencial de autonomia e capacidade criativa para mobilizar e construir conhecimentos pedagógicos importantes para a docência.

Na verdade, o autor norte-americano não trabalha especificamente com ideia de saberes e sim conhecimentos. Define sete categorias de conhecimentos importantes para a prática educativa do professor:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos

³*Knowledge base* definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições que os professores necessitam para ensinar. Seriam, pois, os conhecimentos de base da atividade docente. Schulman (1986, 2014).

sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e

- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SCHULMAN, 2014, p. 206).

Os trabalhos de Schulman (1986, 2014), além de considerarem o professor como protagonista na tarefa de ensinar, têm como ênfase aspectos relativos ao conhecimento didático do conteúdo. O “como ensinar”, em referência aos pressupostos metodológicos da ação docente, consolida-se como aspecto amplamente enfatizado na formação dos professores, a partir da década de 1980, no cenário nacional, tendência que, mais tarde, passa a ser questionada, pois, segundo a literatura, não considera em profundidade dimensões mais abrangentes da profissão docente, como a capacidade reflexiva do professor, a construção dos saberes e suas trajetórias formativas e profissionais.

Apesar de algumas críticas, a obra apresenta significativa importância para pensarmos sobre a formação docente ao defender a necessidade de uma base de conhecimento para o ensino, que propicie pensar a atuação docente, partindo da ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo,

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SCHULMAN, 2014, p. 207).

Por figurar como importante temática, o conhecimento pedagógico, abordado pelo autor, emprestou-nos elementos teóricos significativos para refletirmos sobre a importância dos saberes didático-pedagógicos na formação e prática educativa de professores de história, nesta investigação.

Gauthier et al (1998) embasam, dentre outros, os estudos de Tardif, com quem também publicou trabalho (GAUTHIER, TARDIF, 2013). Em suas obras notabilizou-se pela defesa da necessidade de um *reservatório de saberes* para o exercício da docência e sua crítica para a existência de *ofício sem saberes* em referência ao exercício docente sem fundamentação teórica e *saberes sem ofício*, referindo-se às pesquisas educacionais que não se baseiam na prática pedagógica real, o colocam como pesquisador que apresenta um

aprofundamento do campo dos saberes da ação pedagógica ou saberes experienciais, conferindo-lhe estatuto epistemológico específico. Sua contribuição pode ser compreendida como a reafirmação da compreensão da pluralidade dos saberes docentes, defendida, depois por Tardif.

Segundo Gauthier et al (1998), seis saberes devem ser mobilizados pelos docentes na formação e na prática profissional: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, saber experiencial, da ação pedagógica. O autor destaca que a ênfase nos aspectos metodológicos que podem levar o aluno a ter sucesso na vida escolar, deve ser vista tomando como base o professor, seus saberes e suas ações. Assim, Gauthier et al, em seu livro, “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” (1998), têm como proposição a defesa de que a ação docente deve ser “um ofício feito de saberes”, advogando para a atividade docente um caráter epistemológico específico, bem demarcado, mas, segundo o autor, ainda pouco desenvolvido.

A teoria da atividade docente como campo investigativo fértil, e não apenas como lugar de aplicação prática de técnicas de ensino, pode nos oferecer subsídios para pensar o trabalho docente de professores de história, no decorrer desta trajetória de estudos e pesquisa, pois, como vemos em Gauthier et al (1998), é imprescindível que o saber dos professores seja considerado como matéria prima a ser estudada, divulgada e validada pelas pesquisas educacionais e, também, pelos próprios professores. Nessa vertente, a profissionalização do ensino exige que o saber docente seja estudado de forma profunda e criteriosa.

Refletindo sobre a realidade educacional portuguesa, amplamente referenciada nas pesquisas brasileiras, Nóvoa (1992, p. 13), em sua obra “Vida de Professores”, busca nas “[...] dimensões pessoais e profissionais e na ação e o saber dos professores”, a evocação das histórias de vida dos docentes para compor um panorama que perspectiva refletir sobre a formação e a profissionalidade docente numa perspectiva de rompimento com a tradicional concepção de professor como consumidor de conhecimentos construídos por outrem. Sua obra tem sido uma das principais referências para discutirmos sobre a profissão docente no Brasil. O trabalho conta com oito produções de diferentes autorias, mas tendo em comum as abordagens autobiográficas com mediação na compreensão da profissionalidade docente. Além da obra citada, o autor português contribui com uma gama variada de estudos sobre construção e vivência docente (NÓVOA 1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1995a, 1995b).

Freire oferece-nos elementos importantes para que reflitamos sobre os saberes da docência. O autor, em seu livro: “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, deixa clara sua intenção de refletir sobre:

[...] saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (1997, p. 23).

A referência à prática educativa conduz à associação de suas ideias aos saberes experienciais descritos por Tardif (2014) e Gauthier et al (1998). No entanto, Freire (1997) se concentra nos saberes para ensinar, não abordando aqueles oriundos da prática profissional. A contribuição desse trabalho se insere na busca de compreensão dos saberes profissionais pela via da defesa da autonomia docente e na associação da prática educativa a uma opção política do educador.

A percepção do professor de história, viabilizada pelas narrativas, como um sujeito construtor de saberes e fazeres, dotado de autonomia foi o viés que nossa investigação optou por aprofundar. As obras de Freire (1979, 1982, 1991, 1993, 1997) poderão nos fornecer elementos para entendimento da prática educativa dos sujeitos interlocutores, numa perspectiva crítica, autônoma e engajada politicamente.

Cunha (2010, p. 20), retomando Tardif (2002) e corroborando com sua ênfase sobre os saberes docentes, na perspectiva de identificar a natureza desses saberes, afirma:

A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo construir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada.

Sua obra coloca, na dimensão pedagógica, importância singular na estruturação profissional do professor, o que a levou a uma classificação tipológica dos saberes que privilegia os conhecimentos relativos ao campo da Didática. Apresenta os saberes divididos em cinco núcleos: *saberes do contexto da prática pedagógica* (saberes relacionados aos espaços onde ocorrem os processos de ensino aprendizagem), *relacionados à ambiência de aprendizagem* (saberes relacionados às habilidades docentes de incentivos ao ensino),

relacionados aos contextos dos alunos (saberes que possibilitem compreender os discentes em seu contexto sócio-histórico), *relacionados às atividades de ensino* (saberes ligados ao planejamento do ensino e aprendizagem), *relacionados à condução da aula* (saberes que se manifestam no uso das estratégias de ensino) e *relacionados aos processos avaliativos do ensino* (saberes que busquem articular objetivos, conteúdos e metodologias para acompanhamento da aprendizagem dos discentes) (CUNHA, 2010). Nessa tipologia, os destaques dados aos aspectos didático-pedagógicos se configura como diferenciais e específicos em sua concepção de saber docente.

No rol das contribuições para pensar o professor a partir de seus saberes e de seu desenvolvimento profissional, destacamos a obra de Perin e Giesta (2009), “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa”, que traça significativo panorama sobre a configuração da profissão docente no Brasil, em que aborda desde a preparação dos professores para o ensino, iniciada a partir de meados do século XIX, ao desenho do quadro atual da profissão, em solo nacional. O trabalho fornece expressiva contribuição no sentido da reflexividade sobre a constituição e desenvolvimento da profissão docente, considerando disputas, conflitos e contradições em que a profissionalidade docente se desenvolve desde os primórdios dessa formação no contexto brasileiro.

A esse respeito, as autoras denunciam que a profissão docente se caracteriza por um desprestígio dos professores diante da sociedade, cuja carga de trabalho exaustiva, condições materiais desfavoráveis e baixos salários têm levado ao adoecimento contribuindo para um trabalho de qualidade, cada vez, mais questionada pela sociedade, (VICENTINI; LUGLI, 2009). O texto expressa construção histórica da formação docente no Brasil, enfocando a defesa de atuação compromissada com as transformações sociais necessárias, destacando a importância do papel feminino na docência.

Diante desse breve delineamento, que compreende os caminhos de desenvolvimento da profissão docente e os avanços das pesquisas sobre os saberes profissionais, indagamos: como os estudos aqui evidenciados compreendem o papel do professor e de que forma suas ideias podem ajudar na compreensão do objeto desta investigação?

A respeito das possíveis contribuições dos estudos aqui enfocados para a investigação sobre os saberes profissionais de professores de história, podemos compreendemos, com base em Schulman (1986), que em sua tipologia de conhecimentos significativos para a atuação docente e na defesa da *Knowledge base*, que podemos identificar pistas que permitem realizar reflexões sobre “o ser professor”, oferecendo

subsídios para caracterizar “o bom” e o “mau” professor, ainda que esse não seja o objetivo da investigação.

Em Tardif (2014), compreendemos o professor como ator social que mobiliza, constrói e ressignifica os saberes que são necessários a sua atuação profissional docente, tendo como base a *práxis* que vivencia nessa atividade profissional, ao construir suas estratégias de ensino. O autor afirma que os professores são “[...] atores sociais [...] dotados de racionalidade, ou seja, de capacidade de agir, de falar e de pensar elaborando uma ordem de razões para orientar sua prática.” (p. 203). Reitera que sua defesa da racionalidade docente leva ao entendimento do professor como “um profissional dotado de razão e confrontado com condicionantes contingentes” (p. 207). Assim, embora a racionalidade docente permita tomar decisões, criar estratégias e construir modos de agir, o professor o faz tendo como limites determinadas circunstâncias impostas pelo contexto sócioeducativo no qual atua.

Para Freire (1997), o professor necessita de formação docente que o capacite para revelar-se autônomo em sua atuação profissional. Nesse sentido, sua formação e atuação devem ser mediadas pela reflexão e pelo diálogo sobre uma prática educativa-progressista que os levem à compreensão de que os conhecimentos necessitam ser construídos e não transferidos, prezando pelo rigor do caminho científico, buscando na pesquisa a resposta para as indagações do contexto educativo, no sentido de exercer uma prática pedagógica pautada no respeito aos educandos, que utilize metodologias críticas e reflexivas nas aulas, capacitando a exercer a docência com estética, ética e alegria, ensinando a seus discentes a assumirem a valorização da sua identidade cultural, dentre outros aspectos. Portanto, expressa a compreensão da docência como atividade que requer autonomia o que pode contribuir com as análises do *corpus* do estudo.

Em Cunha (2008, p. 15), destaca-se a valorização dos saberes pedagógicos e profissionais erigidos no contexto escolar como local privilegiado de formação e atuação docente. Desse modo, ao desenvolver a prática educativa mediada pelos saberes pedagógicos, em confronto com os desafios da profissão e da atuação docente, os profissionais elaboram e (re) significam os saberes da profissionalidade, que, “[...] tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. A dinâmica, o movimento, o inacabamento e a processualidade serão, portanto, os alicerces do ser e tornar-se docente.

O trabalho ora desenvolvido considera significativos os conhecimentos de base (SHULMAN, 1986), que defendem a necessidade de construção e utilização de saberes

necessários à docência, que colocam os aspectos pedagógicos como eixo norteador na formação e na prática profissional. Comporta, desse modo, corroborarmos com a concepção de que os sujeitos interlocutores realizam um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER et al, 1998), pois narrativas docentes permitem compreender que, em sua trajetória formativa e profissional, mobilizam, constroem e (re)significam saberes essencialmente indispensáveis ao seu trabalho, embora mediados por condicionantes sociais e profissionais.

A compreensão do exercício da docência como espaço de formação e atuação profissional, mobilização, construção e desconstrução de saberes (TARDIF, 2014), tendo por base a ideia de professor como sujeito social, reflexivo e com possibilidades de produção científica, norteou nosso olhar para as narrativas construídas pelos professores de História da educação básica, de Teresina/PI.

No tópico que segue, apresentamos os percursos investigativos que enfocam a temática dos saberes no ensino de história, com ênfase nas configurações curriculares sobre a formação docente na contemporaneidade.

1.5 Caminhos da pesquisa sobre os saberes no ensino de história

A trajetória de produção sobre o desenvolvimento da história, como disciplina escolar na educação básica, da década de 1980 para cá, se insere em contexto de mudanças paradigmáticas que reverberaram em intenso movimento de busca por reformulações curriculares que objetivam a superação do modelo de formação docente pautado na ciência positivista. Ao se falar de currículo é importante salientar que essa é uma área permeada de conflitos, interesses e concepções (MOREIRA, 2003; APPLE, 2006). Implica dizer que as reformulações que ocorreram, foram, quase sempre, em estreita sintonia com as prescrições legais em torno da visão de educação daquele contexto.

Marco importante nessa trajetória foi a Lei n. 5.692/71, aprovada no início período da ditadura civil militar, de 1964 a 1985, que impôs à educação básica severas mudanças, que demandaram repensar sobre a formação dos professores. O pano de fundo dessa legislação que instituiu, de forma compulsória no ensino público, o antigo 2º grau, como curso de natureza técnica, foi a ideologia desenvolvimentista⁴, disseminada sob influência

⁴ “[...] o desenvolvimentismo é a ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários, que realizaram ou realizam sua revolução nacional e industrial depois que os países mais avançados se industrializaram e se tornaram imperialistas; é a estratégia que usam os países retardatários para se

norte-americana, que defendia um crescimento econômico realizado à custa do endividamento do País, através do financiamento de organismos internacionais (FMI, BIRD) que impuseram sacrifícios econômicos à população mais carente (FONSECA, 1995).

Nesse contexto, a educação básica foi tomada como propulsora dessa empreitada e seu currículo passou por agressivas mudanças. Uma das mais visíveis foi a transformação do científico, antes voltado ao preparo para ingressar na universidade, em ensino profissionalizante, tornando compulsório para os estudantes da educação pública cursar uma modalidade técnica (FONSECA, 1995).

O resultado dessas mudanças, na educação básica, foi um currículo esvaziado das disciplinas de formação humana. Geografia, história, filosofia e sociologia foram amplamente prejudicadas, pois os currículos, repletos de componentes úteis aos cursos técnicos, demandaram descaracterização ou supressão dessas áreas. O desenho proposto pela Lei n. 5.692/71 ressuscitou os Estudos Sociais, como grande área que juntou, de forma esvaziada e desarticulada, os conteúdos dessas disciplinas. Além disso, foi criada a disciplina Educação Moral e Cívica, que retirava espaço das disciplinas de humanas e veiculava/abordava conteúdos e valores voltados à formação cívica e cidadã nos moldes do que se desejava para o contexto histórico de então. Nesse sentido,

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus, ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos Geografia e História no curso de 1º grau. Esta medida desencadearia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. (FONSECA, 1995, p. 27).

A década de 1970 e o decorrer da década seguinte foram marcadas por intensos debates e movimentos de educadores, organizados em associações, como a Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH e a Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB, na busca por reformulações curriculares que priorizaram o retorno da história e Geografia como disciplinas autônomas e o fim da obrigatoriedade da formação técnica em nível médio, que impunha aos jovens da escola pública uma formação esvaziada em seus aspectos da formação geral. A investigação científica sobre o ensino de história, nessa década, refletiu, sobretudo, a necessidade de que fossem repensados objetivos, conteúdos e

industrializar e alcançar os níveis de renda dos países ricos; é a alternativa à proposta de crescimento liberal”. (BRESSER-PEREIRA, 2012, s/p).

metodologias para o ensino dessas disciplinas (NADAI, 1986; FONSECA, 1995; CAIMI, 2001; BITTENCOURT, 2004), que buscavam demarcar especificidade, campo epistemológico e importância para a formação das novas gerações.

Essa conjuntura foi bastante investigada sob o ponto de vista do livro didático de história que, considerado como elemento ideológico de controle e veiculação de ideias dos grupos dominantes e como produto da economia capitalista, foi alvo de intensas análises e críticas (MUNAKATA, 2003; BITTENCOURT, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). As pesquisas sobre os textos didáticos de história focalizam, sobretudo, aspectos como: as formas de apropriação do conteúdo histórico por docentes e discentes, a crítica em relação aos aspectos ideológicos atribuídos aos livros e a predominância de temas da chamada história tradicional e sua configuração cronológica, linear e factual. As produções sobre o livro de História apontam no sentido de imprimir-lhe uma conotação de material pedagógico, temporalmente situado e socialmente referenciado.

No campo da pesquisa sobre o ensino de história destacam-se, também, estudos que evocam a gênese e a constituição do campo disciplinar da área (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990). Esse viés tem como principais representantes, no terreno historiográfico brasileiro, Fonseca (1997, 2003) e Monteiro (2007), dentre outros.

Fonseca (1997) realizou profunda investigação cujo fundamento foi o relato reflexivo de professores de história sobre a prática docente articulada à formação na licenciatura. Sua obra critica os dispositivos legais que silenciavam sobre a formação docente no ensino de história (DCN/2001), ressaltando a importância dos elementos que potencializam a formação do professor, que são aqueles ligados aos saberes pedagógicos, sem deixar de defender o embasamento na pesquisa historiográfica que garante a identidade do professor historiador.

Monteiro (2007) articula a trajetória e as vivências do professor de história à construção dos saberes docentes, utilizando como categoria epistemológica o saber escolar, que apesar de não ser o foco desta investigação, desvela importante compreensão sobre o percurso de construção e desenvolvimento da disciplina na educação básica. Nesse sentido, a autora enfatiza os saberes disciplinares e os processos de didatização da disciplina. A relevância da obra reside na construção de detalhado desenho e análise do panorama sobre as pesquisas em torno da formação docente, saberes e práticas do professor de história.

Considerando o foco em relação aos saberes profissionais de professores de história, alguns trabalhos fornecem subsídios importantes e se aproximam dos objetivos e

questionamentos esboçados nesta investigação, como é o caso de Fonseca (1997, 2003), quando advoga como importante a articulação entre a formação e a prática pedagógica, numa perspectiva de formação docente que não dispensa o aprofundamento nos saberes pedagógicos e historiográficos e, também, de Monteiro (2007) que pesquisou os saberes profissionais de forma similar à Tardif (2014), considerando-os como múltiplos e alimentados por uma série de outros saberes.

Dizemos, pois, que a perspectiva construída neste estudo caminha no sentido de compreender que, provavelmente, não deve ser necessário formar um professor historiador para dotá-lo de competência reflexiva e investigativa em sua área, mas que sólida formação teórico-prática nos conhecimentos historiográficos e pedagógicos potencializará esses professores como agentes sociais críticos e construtores de saberes docentes. Dizemos, ainda, que a ênfase sobre a gênese e desenvolvimento disciplinar da área, endossada por Monteiro (2007), apesar de constituir-se temática relevante, talvez não seja determinante para que possamos compreender a formação e as práticas pedagógicas de professores de história, visto que estes se constituem profissionalmente e atuam em espaços complexos e dinâmicos, mediante suas errâncias e construções.

O próximo tópico apresenta visitação à temática em análise a partir de levantamento em dissertações e teses, tendo por base a utilização dos descritores saberes docentes e profissionais nessas produções, com o objetivo de delinear um percurso de desenvolvimento do tema, em bases de dados e em recortes temporais específicos.

1.6 Construção do conhecimento sobre saberes docentes em teses e dissertações

Em breve visitação à temática em investigação, a partir de produções científicas em formato de teses e dissertações, tendo como descritores os saberes docentes profissionais, empreendemos, de forma preliminar, levantamento em bases de dados da UFPI e da USP, sobre estudos/trabalhos realizados no contexto brasileiro, da década de 1990 aos dias atuais, que tivessem em seu título alguma referência ao descritor indicado.

Pela dimensão e profundidade do levantamento empreendido, talvez não possamos caracterizar esse trabalho como “estado da arte”, visto que seriam necessários maiores aprofundamentos teórico-metodológicos, como Romanowski e Ens afirmam sobre a importância e profundidade de pesquisas desse tipo:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (2006, p. 39).

Assim, o estado da arte ou conhecimento da produção científica sobre o tema caracteriza-se como significativo para a contextualização da investigação empreendida, na medida em que a tomamos como ponto de partida para contextualizar e nos aproximarmos de pesquisas sobre os saberes docentes.

Optamos por realizar esse levantamento através de produções oriundas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dissertações e teses, mediante o entendimento de que estas são produções essenciais para o desenvolvimento científico. Tais trabalhos representam obras consistentes, vigorosas e inéditas, que têm papel significativo no avanço da ciência, apresentando importantes contribuições para as áreas do conhecimento às quais se dedicam. Assim, o levantamento e análise dessas produções se relevaram passo importante no percurso investigativo por nós desenvolvido, por expressarem um conhecimento em elaboração, por se constituírem como trabalhos originais e consistentes, cuja realização demandou investigação longa, profunda e criteriosa, além do fato de que seu trajeto de realização, provavelmente, contribuiu para a construção e amadurecimento do perfil investigativo necessário ao surgimento de pesquisadores capacitados para a continuidade de investigações e estudos que ampliarão o conhecimento científico e tecnológico na área.

Assim, buscamos nas teses e dissertações publicadas em bases de dados (da Pós-graduação em Educação da UFPI, da FE/USP), que pudessem nos dar pistas de como ocorreram as pesquisas sobre os saberes docentes e profissionais de professores, no interstício temporal que vai da década de 1990 aos dias atuais. As fontes escolhidas para a busca têm importância e reconhecimento da comunidade científica, tanto local (no caso da UFPI) quanto nacional (caso da FE/USP), por se constituírem como repositórios de trabalhos científicos, notadamente daqueles oriundos da pós-graduação *stricto sensu*. O mapeamento realizado não tencionou esgotar a temática aqui assinalada, prezamos pela pertinência das produções ao objeto desta investigação e pela possibilidade de fornecer um panorama geral sobre a produção de trabalhos científicos na área em referência.

Estabelecemos como objetivo dessa busca realizar inventário do acervo de dissertações e teses sobre a temática, com vistas a compreender em que momentos se acentuaram as produções sobre os saberes docentes no contexto brasileiro. Buscamos, igualmente, perceber se essas pesquisas abordaram a formação docente em história e o que, de fato, representava o foco desses estudos.

A investigação sobre a produção científica, veiculada em dissertações e teses no recorte temporal indicado, embora realizada de forma simplificada, mostrou-se trabalho importante no sentido de fornecer um desenho sobre o desenvolvimento dessa temática em trabalhos acadêmicos, os quais recebem tipificações e denominações variadas: estado da arte, estado do conhecimento e pesquisa ou levantamento bibliográfico. A esse respeito, Soares explicita:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do estado da arte), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema (1989, p. 9).

Nesse sentido, talvez seja mais adequado caracterizar esses formatos de estudo como uma pesquisa do tipo bibliográfica com vistas a fornecer um delineamento do que já foi produzido dentro da temática em investigação, a partir das teses e dissertações nas bases escolhidas e no recorte temporal arrolado. Entendido desta forma, podemos dizer que o estado da arte é um mapeamento dos trabalhos que guardam pertinência com o objeto de estudo em foco, com o intuito de proporcionar elementos para compreender a inserção deste estudo no desenvolvimento da investigação científica.

No tocante ao modo de realizar um estudo dessa natureza Soares afirma que:

[...] a metodologia utilizada para a pesquisa sobre o estado do conhecimento [...], no Brasil, caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado (1989, p. 19).

Nesse sentido, o delineamento da produção acadêmica aqui realizado foi concebido como etapa inicial da investigação, que buscou conhecimento preliminar sobre o que foi produzido acerca da temática. Essa busca mostrou-se importante na medida em que forneceu

pistas sobre um panorama geral do que já foi investigado sobre o assunto, o que possibilitou iluminar o caminho percorrido, evitando repetições desnecessárias de informações e, também, produzir dados que, possivelmente, poderão ser úteis para novas investigações, ao viabilizarem compreensões acerca do que se pode entender como inédito, semelhante e/ou diferente na investigação em curso.

Assim, as categorias ou descritores que consideramos significativos para realizar a busca foram: saberes docentes e saberes docentes e profissionais. Tais assuntos foram importantes por favorecerem um recorte em relação ao tema. Ao mesmo tempo, dizemos que apresentaram limitações na medida em que sua inserção no trabalho, quase sempre, encontra-se vinculada apenas ao título da tese ou dissertação.

Inicialmente, nosso propósito foi empreender dois levantamentos bibliográficos, tarefa realizada no site da Pós-Graduação em Educação - PPGED da UFPI. Utilizamos para essa busca os seguintes descritores: Saberes docentes, saberes docentes e profissionais. A intenção foi mapear a produção do conhecimento científico, enfocando essas duas vertentes teóricas no contexto da formação e prática pedagógica em história, a partir da realidade local, em dissertações e teses defendidas desde o início do mestrado em Educação, no ano de 1991 e do doutorado em educação, iniciado em 2011. As primeiras dissertações defendidas aconteceram no ano de 1995, sendo que nossa busca compreendeu 1991 a 2001, não tendo sido localizada dissertação que fizesse referência a nenhum dos dois descritores.

Entretanto, no mapeamento das produções científicas pesquisadas neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI foi possível perceber, entre as dissertações de Mestrado, defendidas entre 1995 a 2018, o quantitativo de 30 trabalhos (como mostra o Quadro 1), que faziam alguma referência a saberes docentes e profissionais. O levantamento realizado priorizou como dados: título, autor e ano de defesa das dissertações, razão por que não podemos afirmar que nos conteúdos dos demais trabalhos possam existir, ou não, referências às temáticas em tela.

Do ponto de vista do quantitativo total e, considerando o recorte temporal pesquisado e a existência de, pelo menos, um dos descritores buscados (1995 - 2018), como demonstrado no quadro em referência, compreendemos que o volume de defesas de dissertações de mestrado foi significativo, o que pode ser associado ao recorte temporal de efervescência de pesquisas sobre saberes no Brasil, que tem seu início a partir da década de 1990.

Ao analisarmos os números indicados, fica perceptível que entre os anos de 1995 - 2007 ocorreu apenas uma defesa de dissertação, fazendo referência à temática dos saberes

docentes e profissionais, em 2002. Isso talvez signifique uma demora de apropriação em relação à temática pelo mestrado em educação da UFPI. A seguir, expomos o Quadro 1, denominado Quantitativo de dissertações defendidas na área dos saberes docentes, pedagógicos e/ou profissionais, na UFPI, de 1995 a 2018.

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações defendidas na área dos saberes docentes, pedagógicos e/ou profissionais, na UFPI, de 1995 a 2018

Ano	2002	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Quant.	1	3	1	8	3	2	1	1	1	5	2	2
Total de Dissertações												30

Fonte: <http://leg.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/5053>.

Do ano de 2008 até então, percebemos um crescimento significativo da temática dos saberes, em dissertações da UFPI, que contabiliza um total 25 trabalhos até o ano em curso. Dado numérico que merece destaque é o quantitativo de defesas realizadas em 2010, com oito dissertações com menção aos saberes docentes; no interstício 2008 – 2018, não verificamos nenhum ano sem, pelo menos, uma dissertação defendida, enfocando a temática dos saberes docentes, como demonstrado nos títulos dos trabalhos. No ano de 2016 constatou-se um total de cinco trabalhos que referenciaram o assunto, conforme dados do Quadro 1, mencionado anteriormente.

Os números indicam significativa incidência de trabalhos sobre os saberes docentes, na década 2008 - 2018, um total de 28 trabalhos, o que pode significar aumento da influência dos estudos de autores que pesquisam a temática (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 1998; SHULMAN, 1986; BORGES, 2001). Comporta considerar, também, que em 1996 foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, marcando um momento de transição na educação brasileira a respeito dos rumos da formação docente para a educação básica. Dentre as principais características da nova legislação em relação à formação docente está a exigência da licenciatura plena como requisito mínimo para atuar na educação básica e o incentivo à formação continuada, embasada no discurso da melhoria da qualidade do ensino e como forma de desenvolvimento profissional.

Na análise dos dados sobre as teses de doutorado em educação da UFPI constatamos que o programa teve início em 2011. As primeiras teses defendidas no programa datam de 2014. Nesse intervalo de 4 anos, o programa conta com um total de 56 teses defendidas,

conforme quadro a seguir. A pesquisa realizada na base de dados da UFPI revelou que apenas 2 trabalhos fizeram referência ao tema saberes docentes.

Quadro 2 – Quantitativo de teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd - UFPI - 2014 a 2018

Ano	2014	2015	2016	2017	2018 (até fev.)
Nº.	11	08	10	25	02
Total de teses					56

Fonte: <http://leg.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/5053>

Os trabalhos de doutorado que apontaram em seus títulos referências aos saberes docentes foram defendidos, respectivamente em 2016 e 2017, mas não abordaram essa temática em relação à formação docente em história. Um desses estudos trabalha os saberes a partir de investigação sobre o estágio supervisionado em pedagogia, sendo que o segundo estudo aborda a educação no campo.

Na análise dos títulos das dissertações e teses do PPGEd/UFPI percebemos que, especificamente, nenhum trabalho trata dos saberes docentes do professor de história. No entanto, é preciso considerar que o foco no tema saberes docentes, nas pesquisas em educação, é recente, pois o estudo que disseminou a temática no Brasil é de autoria de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Ainda assim, identificamos 5 (cinco) dissertações sobre o ensino de história, sendo 2 (duas) sobre o livro didático, 1 (uma) sobre a “Nova História”, 1 (uma) sobre o currículo e 1 (uma) sobre a prática pedagógica. No que concerne ao doutorado, talvez pela recenticidade do início do curso, não foi encontrada tese que abordasse o ensino de história.

Exame da literatura educacional indica que “[...] até o início da década de 80, os estudos de origem norte-americana foram os mais divulgados em nosso país e os que mais influenciaram os pesquisadores brasileiros” (CUNHA, 2013, p. 612). O foco dessas pesquisas apontava para a busca pela eficiência do ensino, através de comportamentos do professor e do uso eficaz de métodos e técnicas. Foi marcante, nessa fase, a ênfase na natureza sociológica da educação, com destaque para as influências do meio social, das teorias piagetianas e behavioristas.

O fracasso escolar⁵apontado nas pesquisas realizadas, sobretudo nos anos 80, atribuiu ao professor grande parte da responsabilidade por esse fenômeno. Esse entendimento fez emergir estudos que passaram a se preocupar com a profissionalização docente, visto que eram considerados os grandes culpados, talvez isso tenha ocorrido justamente, porque, segundo a literatura educacional, neste âmbito, demarcam que a formação e a atuação do professor são vitais e estratégicas para o desenvolvimento do País.

Assim, produções acadêmicas que investigam os saberes que servem de base ao exercício da docência apontam temáticas correlatas como: competências, habilidades, conhecimentos, prática pedagógica, dentre outras denominações. Cada uma delas possui singularidades e características próprias do viés teórico-metodológico que as referenciam.

A análise dos títulos das dissertações e teses vinculadas a, pelo menos, um dos descritores: saberes docentes, saberes docentes e profissionais e saberes docentes do professor de história, evidenciou que existe produção com enfoque nos saberes, mas que essa área ainda se mostra carente de pesquisas no contexto da UFPI, principalmente pela importância requerida à formação docente inicial e continuada, tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais em nosso País.

Em relação à busca pela produção acadêmica na base de dados da USP, especificamente na DEDALUS/ Banco de Dados Bibliográficos da USP, verificamos que, pelo menos, um dos descritores, saber docente, alcançou um total de 44 trabalhos entre dissertações e teses que referenciavam essa temática no título.

Do ponto de vista numérico e, considerando a limitação imposta pelo descritor: saberes docentes e/ ou pedagógicos (TARDIF, 2014), foram localizados da década de 1990 a 2017 um total 20 produções científicas em forma de dissertação de mestrado, oriundas da Faculdade de Educação da USP, que referenciavam saber docente, ou saber pedagógico em seu título, como mostra o Quadro que segue. Esse número é significativo, pois a busca utilizou parâmetros bastante limitadores tendo em vista que a formação e atuação docente têm sido abordadas sob denominações que, ora enfatizam a formação inicial e contínua, a aquisição de habilidades e competências, a questão curricular, o lugar do estágio como locus de formação e ora focam na formação do *professor reflexivo*, na construção da profissionalidade docente e, segundo nosso objeto de investigação, nos saberes profissionais.

⁵ No Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo emergem de diferentes contextos da pesquisa educacional, nos anos 1970/1980. Os levantamentos do estado da arte sobre a questão, realizados por Maria Helena Souza Patto (1988) e Carla Biancha Angelucci et al (2004), instruem bem quanto às circunstâncias predominantes da produção. (PAULILO, 2017, p. 1256).

Quadro 3 - Dissertações de Mestrado defendidas na FE-USP – Anos 90 a 2017

Ano	2001	2002	2009	2011	2012	2015	2016	2017
Quant.	1	1	1	2	3	4	6	1
Total de Dissertações								19

Fonte: Banco de Dados Bibliográficos da USP – DEDALUS- Consulta: abril/2018.

Por esse viés, o quantitativo de dissertações localizadas na base de dados da FE-USP, como visualizado no Quadro 3, no interstício indicado, leva-nos à compreensão de que houve um crescimento na produção de trabalhos com enfoque em saberes docentes, de certa forma, acompanhando uma tendência nacional de disseminação desses estudos a partir da década de 90.

Com relação à produção de teses de doutoramento, empregando o mesmo descritor e o mesmo recorte temporal como parâmetros, verificamos um crescimento ainda maior em relação ao mestrado, pois o quantitativo de trabalhos encontrados alcançou o número de 24 teses que abordaram, em seu título, a temática dos saberes docentes e/ou pedagógicos, como podem ser visualizados no Quadro referido:

Quadro 4 - Teses de Doutorado defendidas na FE- USP – Anos 90 a 2017

Ano	1997	2000	2004	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016
Quant.	1	1	1	1	4	5	1	2	6	1	1
Total de Teses											24

Fonte: Banco de Dados Bibliográficos da USP – DEDALUS- Consulta: abril/2018

Ressaltamos que esse quantitativo apresentado, tanto em relação às dissertações quanto às teses, não pode ser considerado de forma absoluta, pois o uso de um único descritor como filtro termina por limitar, consideravelmente, a pesquisa, cujo objetivo é constatar o crescimento, ou não, em relação às produções acadêmicas sobre a temática, aspecto que é, de fato, perceptível, mas que também evidencia número ainda pequeno de estudos sobre os saberes docentes, o que leva ao entendimento de que a produção científica sobre os saberes docentes profissionais, no Brasil, ainda é recente e reduzida, o que sinaliza a necessidade de que os estudos possam se avolumar e aprofundar para que os professores sejam vistos como profissionais que exercem um ofício feito de saberes, como referem Gauthier et al (1998),

referindo-se a uma atividade que possui um campo epistemológico próprio, e que os professores são qualificados, de acordo com a denominação de Schön (1997, 2000), como profissionais práticos reflexivos. Assim, em ambas as bases de dados pesquisadas, verificamos crescimento da produção de dissertações e teses, em relação à abordagem dos temas que circundam os saberes docentes.

Durante o percurso da investigação reforçaremos a compreensão, inicialmente expressa por nós, de que os estudos, reflexões e conclusões aqui delineados são frutos de uma temporalidade histórica e que, como bem afirma a poetisa Cora Coralina, a caminhada se mostrou mais frutífera que o ponto de partida e até mesmo que os resultados, posto que são provisórios, temporais e situados historicamente.

2 ANOTAÇÕES E CONCEITOS SOBRE *PROFESSOR REFLEXIVO* E PROFESSOR PESQUISADOR

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Paulo Freire (1997, p. 32).

A concepção do professor como sujeito social portador de saberes tecidos na formação e no itinerário profissional, defendida nesta investigação, nos leva à compressão de que os conceitos de saberes docentes, *professor reflexivo*⁶ e docente pesquisador⁷ são amalgamados e estão associados à sua identidade. Mediante essa percepção e tomando como referência o que afirma Freire, na epígrafe em tela, sobre ensino e pesquisa: “Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro” (1997, p. 32), o que nos leva a confirmar que objetivamos, nessa parte do trabalho, refletir sobre essas temáticas.

Nesse sentido, propomos olhares reflexivos em torno de dois conceitos que aparecem como estruturantes nas discussões sobre educação, especificamente no que concerne à formação e à atuação docente, trata-se do *professor reflexivo* (SCHÖN, 1997, 2000), que brota sob várias adjetivações e derivações como prático reflexivo, epistemologia da prática, pesquisa-ação, dentre outros e permeia as investigações em torno dos saberes docentes (TARDIF, 2000, 2014) e do professor pesquisador (ELLIOT, 1998; PEREIRA, 1998; DICKEL, 1998), que surgiu na Inglaterra, embasou reformas curriculares naquele país e, a partir da década de 1990, passou a ser amplamente referenciado em reformas educacionais no Brasil, tomando por base a defesa de que as situações vividas na prática docente, sobretudo na educação básica, servem como matéria prima para o professor tornar-se pesquisador de sua atividade.

⁶ O conceito de *professor reflexivo* relaciona-se à compreensão de que estes profissionais exercem seu ofício mediados pela reflexão, que seria a capacidade de gerir reflexivamente sua ação profissional. (ALARCÃO, 2001,2011; SCHÖN, 1997, 2000).

⁷ Professor pesquisador é um termo que associa a prática docente ao exercício da pesquisa como condição importante para a melhoria na ação educativa. É o reconhecimento da possibilidade de produção do conhecimento na/e sobre a atuação pedagógica cotidiana. (ELLIOT, 1998; PEREIRA, 1998).

A primeira parte da reflexão toma por base produções de Fiorentini, Souza Jr., Melo (1998); Campos, Pessoa (1998); Arce (2001); Duarte (2003); Zeichner (2008), que construíram análises críticas e reflexões em torno das obras de Donald Schön, autor que se configura, no cenário brasileiro, como referência pioneira em pesquisas sobre o conceito de *professor reflexivo*.

Na segunda parte, o texto traça considerações sobre o conceito de professor pesquisador tomando como referência o pioneirismo dos estudos de Stenhouse (1981), Elliot (1998), Pereira (1998), Dickel (1998), dentre outros, com o objetivo de reconfigurar o conceito e situá-lo a partir de sua inserção em diferentes contextos educacionais, sobretudo, incluindo primordialmente os sujeitos que fazem parte da trama educacional.

Na sua finalização, o texto apresenta sucintas considerações de como esses conceitos foram apropriados pelos discursos legais e curriculares em relação à formação docente em história, recolocando-os nos contextos históricos em que foram forjados, para que a compreensão construída sobre eles não se tornem anacrônicas, tampouco alimentem novas teorias justificadoras de práticas tradicionais não condizentes com as necessidades e com a realidade da contemporaneidade.

2.1 Sobre os saberes profissionais docentes

Convém iniciar tecendo considerações sobre os saberes da docência, tema central desta investigação, e sobre a forma como estes se articulam com os conceitos de *professor reflexivo* e de professor pesquisador. Autores como: Schön (1997, 2000), Stenhouse (1975, 1981), Tardif (2000, 2014), Shulman (1986), Gauthier et al (1998), dentre outros, têm se debruçado sobre essas temáticas, que apresentam significativa fertilidade nesse campo teórico, possibilitando compreensões, construções e elaborações acerca da formação, da atuação e do desenvolvimento profissional docente. Desde a década de 1990, essas pesquisas têm sido apropriadas por pensadores e políticas educacionais no contexto brasileiro. As produções que abordam os saberes mobilizados/construídos na e sobre a docência têm em comum a percepção de que a reflexão e a pesquisa na e sobre a ação docente devem ser o foco desse processo formativo, por se configurarem representativas ao desenvolvimento profissional do *professor reflexivo*.

No entanto, a ênfase nos saberes experienciais (TARDIF, 2000, 2014), na compreensão da reflexão como condição extraordinária (SCHÖN, 1997, 2000) e na pesquisa

como algo a ser desenvolvido, primordialmente, por uma elite intelectual acadêmica (STENHOUSE, 1975, 1981), como categoria *sine qua non* na formação e na profissionalização docente passam a ser questionadas e reconfiguradas.

Autores como Fiorentini, Souza Jr., Melo (1998), Campos, Pessoa (1998), Arce (2001), Duarte (2003), Zeichner (2008) propõem enfoques que vislumbram perspectivas críticas revisitadas sobre estudos que focam a experiência como *locus* privilegiado para a construção da profissionalidade docente (TARDIF, 2014) e a reflexividade (SCHÖN, 1997, 2000) como condição excepcional a ser desenvolvida na formação de professores competentes e engajados. Diante dessas considerações comporta, portanto, indagar: quais as principais críticas sobre o conceito de *professor reflexivo*? O que sugerem os autores que têm revisitado e criticado esse conceito? De que forma produções como as de Tardif (2000, 2014) e Schön (1997, 2000) podem contribuir com a presente investigação?

A respeito dos saberes docentes, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) asseveram que sua construção e mobilização deve se constituir num desafio que envolve sólida formação acadêmica e reflexão científica na e sobre a vivência da prática profissional. Ou seja, trata-se de compreender como ocorre a articulação da teoria e prática na formação e no exercício docente. A propósito, chamam atenção para a distância entre os saberes científicos e os saberes da prática docente:

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pelos professores na prática docente parece residir no modo como os professores e acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica, que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (TARDIF, 2014, p. 311).

A percepção evidenciada sobre a produção/mobilização dos saberes docentes e o desenvolvimento profissional tem como foco o questionamento dos modos pelas quais se concebe a articulação teoria e prática, que, segundo nosso entendimento, deve ser efetivada no seio de densa formação teórico/filosófica e atuação pedagógica refletida, de forma que não exista o predomínio de uma em detrimento da outra. Defendemos, portanto, a visão dialética teoria-prática, indagando: “Que tipo de reflexão-ação favorece uma melhor articulação teoria e prática?” (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998, p. 327).

A questão proposta suscita a necessidade de investigar o lugar ocupado pelos saberes científicos universitários e aqueles construídos/mobilizados na prática docente, bem como a articulação equilibrada entre eles. Na perspectiva de reminiscência da racionalidade técnica, cuja base se assenta na ciência positivista, a relação teoria e prática ocorre de forma desarticulada, sobreposta e heterogênea, com predomínio dos fundamentos teóricos sobre a prática.

A preponderância dos saberes experienciais (TARDIF, 2014) ao mesmo tempo em que resgata o protagonismo docente, considerando o professor como agente reflexivo e pesquisador de sua prática, parece sucumbir na fragilidade de não reconhecer lugar estratégico e indispensável aos fundamentos teórico/filosóficos obtidos em sólida formação docente. Segundo o autor, “[...] a tendência atualmente é de reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, que chamamos, conforme o caso, de “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica” (p. 297).

Esse apego ao aspecto prático, tão recriminado pelos críticos do tecnicismo, em detrimento da teoria, parece ser a fragilidade dos postulados de Tardif. Ainda assim, o resgate do papel do professor como essencial, estratégico, produtor de saberes e protagonista no processo de ensino aprendizagem, que seus textos evidenciam, justifica sua escolha como embasamento para esta investigação. Importante considerar, também, o espaço/tempo em que esses estudos foram realizados para que seus pressupostos não sejam abraçados apaixonadamente, tampouco injustamente julgados.

2.2 Conceito de *professor reflexivo* e sua apropriação na formação docente

Quanto ao conceito de *professor reflexivo*, os fundamentos sobre sua constituição encontram forte eco nas teorias de Donald Schön (2000), notadamente no livro “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, em que refuta as propostas da racionalidade técnica e consolida a defesa de se formar o profissional reflexivo. Sua proposição se utiliza de exemplos extraídos do curso de Arquitetura e enfatiza a necessidade de um talento artístico para a composição do *professor reflexivo*. Os argumentos de seus ensinamentos estão ancorados em John Dewey, por intermédio da teoria da investigação, que postula sejam os conhecimentos construídos na ação. O autor é,

provavelmente, a principal referência nos estudos sobre a reflexão na formação docente no contexto brasileiro. Sobre o assunto assevera:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 15).

Apesar do significativo reconhecimento e massiva adoção das teorias de Schön para o campo da formação docente no Brasil, suas teorias vêm, há algumas décadas, sendo alvo de revisitações, críticas, indicações de fragilidades e sugestões de reformulações. A esse respeito, Fagundes (2016, p. 194) considera:

A teoria que permitiu a construção do conceito de *professor reflexivo*, no que se refere a sua adequação interna e externa, apresenta coerência e sustentação no e para o campo na qual se desenvolveu e foi pioneiramente apresentada por Schön (1983). Ao se tentar traduzi-la para a área educacional, especificamente para o campo de formação de professores, a teoria começa a apresentar fragilidades, sobretudo em seus aspectos externos, pois desconsidera os limites de sua aplicabilidade em situações que diferem essencialmente da prática dos profissionais no âmbito da qual emergiu.

Nessa linha de estudos podem ser citados: Arce (2001), Duarte (2003), Zeichner (2008), que apontam a concepção de formação docente baseada em três princípios defendidos por Schön (1997, 2000) (*conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*), como tendenciosa a supervalorizar os saberes experienciais em detrimento de bases científico-filosóficas, indispensáveis ao desenvolvimento de reflexões sobre a ação docente, nos moldes do que se denunciou sobre a concepção de saberes em Tardif (2014).

Nesse sentido, Schön considera:

[...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional (2000, p. 25).

A proposição do autor advoga, concretamente, a efetivação do ensino prático reflexivo como elemento-chave na melhoria da formação docente. O predomínio da prática, em detrimento da teoria, como parece ser o caso da proposta, pode significar perda de alicerces teórico/filosóficos significativos nesse percurso formativo e profissional. Faz-se necessário, por conseguinte, não perder de vista que Schön teoriza sobre educação profissional, em escolas profissionais no contexto norte americano na década de 1960. Provavelmente, essas considerações não sejam suficientes para isentá-lo de análises críticas, pois seu conceito de *professor reflexivo* passou a ser amplamente referenciado em reformas curriculares e propostas de formação docente no Brasil, nas últimas décadas.

Para Arce (2001), a crítica à supervalorização do conhecimento produzido a partir da prática, em produções científicas que reproduzem os preceitos neoliberais da economia para a educação, justifica-se tendo por base a possibilidade de se difundirem, no Brasil, modismos que camuflam modelos de formação docente aligeirados e a serviço do mercado de trabalho nos moldes do liberalismo. Consideramos, pois, que, no cerne desse discurso, as teorias que embasam o conceito de *professor reflexivo* precisam ser revisitadas, a fim de que examinemos:

[...] até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porquê adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada. (p. 264-265).

A ênfase em teorias que articulam histórias de vida e percursos profissionais de professores, como propostas por Nóvoa em diversas produções, tendem a potencializar posturas individualistas e particularizadas na formação docente que, ao invés de valorizar ações coletivas e compartilhadas, incentivam comportamentos baseados na ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1997, 2000), que podem resultar em concepções e atividades pedagógicas individualistas, pragmáticas e utilitaristas (ARCE, 2001).

A autora arremata sua análise sobre os preceitos da formação reflexiva, adotados em reformas educacionais no Brasil, sob o signo do neoliberalismo, afirmando:

Temos a nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do aprender a aprender e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos. (ARCE, 2001, p. 278).

Duarte (2003, p. 601), em artigo que enfatiza o conhecimento tácito e o conhecimento escolar na formação do professor, analisa estudos de Donald Schön sobre o assunto e afirma que “[...] no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar”.

O autor analisa a tendência de supervalorização dos conhecimentos construídos na prática pedagógica, os saberes docentes, que denomina “tácitos”, em detrimento daqueles desenvolvidos na formação universitária, de cunho científico/teórico/disciplinar. As produções de Tardif (2000), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995a, 1995b) e Schön (1997, 2000), dentre outros, apresentam, em comum, discurso de rejeição às características do modelo neoliberal na educação através do tecnicismo, na formação de professores e na adoção de elementos, supostamente, introduzidos a partir do pós-modernismo. No entanto, segundo Duarte (2003, p. 612):

[...] pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista [...].

Os autores ditos pós-modernos⁸ apresentam, em relação à educação e à formação docente, argumentação de oposição ao neoliberalismo, mas suas teorias nem sempre significam de fato um rompimento epistemológico com o escopo teórico-prático neoliberal. As características desse modelo econômico, às vezes, permanecem na educação sob novas denominações, roupagens e justificativas diversas. É o caso de formações em serviço

⁸ Do ponto de vista historiográfico compreendemos a pós-modernidade como um período de transição cujo ápice ocorre após a queda do muro de Berlim (1989) e tem como uma das características a crise das ideologias modernistas, baseadas no racionalismo positivista, predominantes no século XX. (ANDERSON, 1999; LYOTARD, 2008). Emerge dessa crise a incerteza da ciência moderna como fonte de verdade que leva à evidência temas como identidade cultural, globalização e marxismo.

defendidas pela LDB/96, que, normalmente, resultam em aligeiramento e fragilização na formação do professor. Duarte comenta que, em Tardif (2000; 2014), os conhecimentos teórico-científicos são subestimados na formação docente:

Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos. [...] os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional. (DUARTE, 2003, p. 605-606).

Na concepção desse autor, ao conceber o conhecimento acadêmico em segundo plano na formação inicial docente, Tardif (2000; 2014) propõe um lugar de inferioridade ao professor da educação básica, como agente capaz de desenvolver posicionamentos teóricos e filosóficos reflexivos sobre a ciência e a educação, renegando-lhe papel de sujeito reflexivo em relação as suas práticas pedagógicas cotidianas, aspecto que se mostra limitador para seu crescimento intelectual, para sua atuação docente. (DUARTE, 2003).

Perrenoud (2002) compreende a formação docente como *locus* de desenvolvimento de habilidades e competências, razão por que afirma que para formar professores reflexivos a universidade deve abdicar de “quatro ilusões”: os fundamentos e filosóficos e teóricos como essenciais para formação do *professor reflexivo*, que ele chama de “ilusão cientificista”; o apego às disciplinas; a busca pela objetividade científica; e o que ele denomina de “ilusão metodológica”, em referência aos modos de trabalhar o ensino (DUARTE, 2003, p. 606). Esse posicionamento denota pouca importância às teorias científicas, às disciplinas que as fundamentam e às questões metodológicas para o desenvolvimento de pensamento reflexivo dos professores, e grande apego a aspectos técnicos, o que pode conduzir à compreensão de que a profissionalização em bases reflexivas deve ser, predominantemente, alicerçada na tríade ação-reflexão-ação ou, dito de outra forma, no praticismo (FREIRE, 1997).

Pimenta, ao construir crítica sobre o conceito de *professor reflexivo*, apresenta tese de que o termo foi apossado e utilizado de maneira desvirtuada em reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor

reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (2010, p. 45).

A autora acrescenta que no cerne da concepção de *professor reflexivo* situa-se o significado do conceito de reflexão. Na sua crítica defende: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso o que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “*professor reflexivo*”? (2010, p. 18). Esse enfoque visa superar a tendência de se conceber a formação e atuação docente baseada nos preceitos da reflexividade como algo extraordinário e distante das possibilidades dos professores da educação básica. Buscamos, portanto, perspectivas de emancipação na atuação docente, o que envolve ultrapassar o uso do conceito de *professor reflexivo* como mero elemento de retórica.

Para Ghedin, “O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida e seu processo” (2010, p. 147). Diante desse raciocínio, a reflexão apresenta-se como um processo não espontâneo, mas que deve ser construído em contextos de vida e formação, levando em conta os condicionantes históricos em que o docente está inserido. É, portanto, uma ação política que se desenvolve em determinado contexto e está sujeita a influências e direcionamentos.

O exame acerca dos vários usos do conceito de *professor reflexivo* mostra-se importante no sentido de romper com modismos, limitações e descontextualizações que se forjaram em torno do tema, buscando, assim, consolidá-lo,

Importante destacar dimensão epistemológica e política do conceito de *professor reflexivo*, o que implica admitir que este encontra-se envolto em tramas que ultrapassam ação individual do docente e que sua textura “[...] apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, porque não tem tempo, não tem recursos, [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 2010, p. 82).

Campos e Pessoa, em artigo enfocando as contribuições de Donald Schön sobre a formação de professores e professoras, destacam que o autor “[...] centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três dimensões centrais: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*”. (1998, p. 196). O primeiro

refere-se ao conhecimento escolar que o docente deve dominar para ensinar a seus alunos e a demonstração da capacidade de enfrentamento dos problemas escolares cotidianos; o segundo representa o conhecimento na prática, ou seja, a ação de refletir sobre o exercício docente, de forma a tomar decisões, a refazer percursos, a mudar de estratégias; e o terceiro, indica uma forma de reflexão em que se busca gerar modificações levando a possíveis resoluções de problemas do cotidiano docente. Para as autoras mencionadas,

[...] não há como se pensar na formação de um profissional reflexivo partindo da tradição positivista que fundamenta o princípio da racionalidade técnica, uma vez que esta desfavorece uma aproximação ou uma conduta reflexiva destes profissionais diante das situações de conflitos e de indagações que vão surgindo ao longo do desenvolvimento profissional. (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 199).

O estudo em foco, além de destacar os contributos para a gênese do conceito de *professor reflexivo* registra algumas críticas aos pressupostos de Schön, dentre os quais a necessidade da relação dialógica como essencial para o desenvolvimento do processo reflexivo, ao invés do tratamento solitário e limitado ao professor em relação à situação-problema. De outro modo, o modelo de reflexão defendido pelo autor centra-se na atividade docente específica, desconsiderando o contexto em que se insere. O que, em decorrência, leva a desconsiderar situações institucionais e político-sociais. Assim, a reflexão proposta pode gerar mudanças nas práticas educativas de modo individual e não, em sentido mais amplo, em situações profissionais.

Além destes aspectos, o estudo destaca também a defesa de Schön pelo ensino tutorado, que seria uma metodologia que coloca o professor como mediador no processo de ensino aprendizagem, atribuindo-lhe papel de coadjuvante na atividade pedagógica (CAMPOS; PESSOA, 1998). As críticas, no entanto, longe de desmerecerem as significativas contribuições do autor em relação ao conceito de *professor reflexivo*, incentivam o desenvolvimento de olhares histórico-críticos, e temporalmente situados, sobre suas proposições, cujo contexto para o qual foi pensado é bem diferente da realidade brasileira.

Em esboço de uma análise crítica sobre a “reflexão” enquanto conceito central na formação docente, Zeichner (2008) apresenta um panorama para se pensar sobre como esse tema tem sido apropriado pelos programas de formação de professores. Nesse sentido, o autor toma como referência suas investigações e a literatura especializada, sobretudo, as

produções de Donald Schön. A esse respeito, relata situações de vida de aluno da licenciatura e de docente do ensino fundamental nos EUA:

Não havia ainda pesquisa ou uma discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino, ou que os auxiliassem a tomar decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes que, por sua vez, estão em permanente transformação. (ZEICHNER, 2008, p. 536).

O autor justifica seu envolvimento com a ideia de formar professores reflexivos a partir de pesquisas que demonstraram que seus alunos de licenciatura na Universidade de Wisconsin, “[...] apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada” (ZEICHNER, 2008, p. 537), sem, no entanto, demonstrar preocupação em torno dos objetivos, do recorte selecionado do conteúdo e muito menos sobre o tipo de sujeitos que esse ensino postulava construir.

Temos, desse modo, que a aplicação do conceito de reflexividade, no contexto histórico em foi desenvolvido, revelou como objetivo primordial contribuir com a construção da consciência sobre as dimensões que envolvem a docência, tais como a moral e a ética. Em seus usos iniciais, no cenário norte americano (ZEICHNER, 2008), o conceito passou por uma fase de negação, em que o foco foi demonstrar o que, realmente, *não era* reflexão. A partir da proliferação e disseminação de pesquisas em âmbito internacional e da intensificação de estudos sobre formação de professores e práticas pedagógicas houve uma requalificação em relação à concepção de ensino reflexivo como fundamento indispensável à formação e à prática renovadas e democráticas

A perspectiva de ensino reflexivo, desenvolvido inicialmente em contexto internacional e depois adotado em programas de formação docente no Brasil, associa-se ao desejo de superação de modelos formativos que concebiam os professores como técnicos, meros executores de trabalhos planejados e elaborados por outrem. Desse modo, o autor explicita:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

O discurso sobre os benefícios da “reflexão” na formação docente passa, então, a permear as reformas educacionais muito mais em forma de “*slogan*” do que propriamente mudanças efetivas nas propostas formativas. “Em meio à explosão de interesse em relação à ideia dos professores como profissionais reflexivos, passou a existir uma grande confusão sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo ‘ensino reflexivo’ [...]”. (ZEICHNER, 2008, p. 539-540).

Importante destacar que a quase unanimidade de adesão ao discurso da reflexão, na condição de expressivo dispositivo na formação docente, em âmbito internacional e nacional, não levou em consideração diferenças em relação ao modelo de sociedade desejável pela maioria, aos objetivos da educação escolar, às concepções de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. As posições ideológicas foram, portanto, camufladas sob a legitimação da retórica em torno de possíveis melhorias no processo formativo e na prática docente, via formação reflexiva. (ZEICHNER, 2008).

A adoção dos pressupostos da reflexividade por políticas educacionais institucionais passou a compor um quadro retórico que se propunha a enfrentar problemas recorrentes na formação e atuação docente, atrelados à racionalidade técnica, buscando, ao menos em tese, práticas emancipadoras que contribuíssem com o desenvolvimento profissional docente, conforme considera Zeichner (2008, p. 541):

[...] a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor.

Dentre os motivos das limitações da proposta de formação em bases reflexivas para possibilitar o desenvolvimento efetivo dos professores (ZEICHNER, 2008), percebemos a permanência, sob nova roupagem, das características do modelo da racionalidade técnica que incentiva os professores ao aprendizado de técnicas, sob o nome de competências e habilidades (PERRENOUD, 2002), para atingir objetivos previamente elaborados. Além disso, as propostas de formação docente, surgidas sob a égide do discurso da reflexividade, dão ênfase à reflexão de forma individualizada e descontextualizada, o que pode conduzir ao isolamento no enfrentamento das questões educacionais, em detrimento do desenvolvimento de comportamentos colegiados, partilhados e organizados coletivamente.

Ao que parece, a formação reflexiva se reveste de discursos e de *slogans* que permitem um mascaramento de ideologias e práticas que, teoricamente, deveriam ser superadas. Para Zeichner,

[...] a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores (2008, p. 588).

Apesar da percepção de possíveis fragilidades nas teorias sobre a reflexão na formação docente, evidenciadas pela incapacidade de propor elementos que contribuam com o desenvolvimento profissional docente de forma a romper com os entraves da racionalidade técnica, avançando rumo à formação e atuação emancipatória, Zeichner mostra-se “[...] otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*” (2008, p. 588).

2.3 O professor pesquisador e o lugar da pesquisa na educação básica

Articulado ao discurso da importância da reflexividade e dos saberes docentes, o conceito de professor pesquisador ganha corpo na educação brasileira, tendo como referências significativas pesquisas de Lawrence Stenhouse, professor inglês, que a partir da década de 1960, quando ainda era docente da educação básica, notabilizou-se por encampar um movimento em defesa de pesquisas no dia-a-dia do trabalho pedagógico, e de John Elliot, “[...] educador também inglês, que dedicou toda sua carreira à luta por reconhecer no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente”. (PEREIRA, 1998, p. 154).

A emergência do conceito de professor pesquisador bem como os objetivos associados a ele e ao público para o qual foi pensado, Elliot explica da seguinte forma:

A ideia de professores como pesquisadores emergiu, na Inglaterra, aproximadamente há 30 anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu foco era currículo e mudanças pedagógicas direcionados para construir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e

abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica. (1998, p. 137).

A ideia de professor pesquisador potencializa-se no contexto inglês a partir da década de 1960, como necessidade de buscar uma configuração curricular que dessa conta de propor melhorias nas atividades pedagógicas com o objetivo de construir progressos na educação do modo o mais amplo possível, atendendo aos alunos que demonstrassem fragilidades no aprendizado.

Por pesquisa-ação, voltada para a educação, compreendemos uma modalidade investigativa utilizada por docentes do ensino básico ou acadêmicos, cuja matéria prima é a prática pedagógica do dia-a-dia escolar, que busca aperfeiçoar a aprendizagem de seus alunos. Nessa direção, temos a concepção de Pereira (1998, p. 162):

A expressão pesquisa-ação não é nova no cenário das Ciências Sociais. Ela foi usada pela primeira vez por Kurt Lewin, nos anos 40. Este autor é o criador desta forma de pesquisa sobre as relações humanas com atenção especial tanto aos problemas de mudanças de atitudes e julgamentos (juízos de valor), como à melhora da qualidade dessas relações como consequência de sua própria investigação.

Elliot (1998) defende a pesquisa-ação como uma forma de investigação cooperativa entre professores e especialistas, que busquem desenvolver um processo para transformar a prática curricular de tal forma que resulte num efetivo desenvolvimento docente, capaz de potencializar processo reflexivo com fôlego para promover melhorias nas práticas pedagógicas, no intuito de aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para esse autor, a pesquisa-ação se configura como um método colaborativo, pois,

[...] as atividades de pesquisas de especialistas acadêmicos nas escolas podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas. (p. 142).

De maneira geral, nas pesquisas sobre os fenômenos educativos têm sido adotadas leituras que privilegiam aspectos relativos à compreensão, com destaque para a negação da visão cientificista moderna do positivismo, numa preferência por abordagens dialéticas e, conseqüentemente, de cunho mais dialógico.

A relação entre a pesquisa que se desenvolveu no contexto educativo da educação básica e aquela conduzida por acadêmicos em instituições superiores de educação, envolve questões de poder, *status* e sentimento de pertinência, pois assim como muitos professores do ensino básico não se sentem incluídos nessas investigações, muitos acadêmicos, por sua vez, desconsideram as pesquisas constituídas em âmbito escolar (ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1998). Assim,

A maioria dos acadêmicos envolvidos com o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não considera como uma forma de produção do conhecimento. (ZEICHNER, 1998, p. 208).

A modalidade de pesquisa mais frequentemente utilizada em âmbito escolar, a pesquisa-ação, com vistas a refletir sobre as ações docentes e buscar opções de mudanças qualitativas nos processos de ensino aprendizagem, ainda é pouco utilizada por pesquisadores acadêmicos. “Geralmente os pesquisadores universitários também não têm usado o processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas”. (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Considerando por esse viés, a percepção que temos é que professores e acadêmicos não formam um grupo homogêneo quando o assunto é investigação sobre práticas escolares. Ao que parece, não falam o mesmo idioma, excetuando-se algumas experiências pontuais que conseguem articular os discursos e as práticas de ambos os grupos. A rigor, o que predomina é um sentimento de estranheza das duas partes. O primeiro grupo se sente excluído por diversos motivos: visão de pesquisa em que a produção de conhecimentos deve ser conduzida por professores universitários; uso de termos técnicos, que não dominam; dificuldades em relação aos fundamentos teórico-filosóficos necessários ao ato de investigar; e questão da limitação de tempo, imposta por carga-horária de trabalho excessivamente grande. O segundo grupo entende que “[...] muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos” (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Apesar dessas condutas ainda persistirem em relação às pesquisas escolares e universitárias, caracterizando a dicotomia entre professores e pesquisadores, é possível vislumbrar algumas mudanças nesse cenário. Dentre elas, Zeichner, destaca: “Alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar

nesse diálogo” (1998, p. 212). O autor destaca, também, que começa a se desenvolver um sentimento de que a escola e as práticas escolares não podem ser palcos passivos de investigações que melhorem a situação profissional de pesquisadores acadêmicos sem trazer nenhuma contribuição para os professores e escolas pesquisadas.

Por esse raciocínio, professores e pesquisadores devem trilhar caminhos de interseção, articulação e colaboração, no sentido de buscarem na pesquisa, em que ambos podem ser autores e sujeitos, elementos para a construção de conhecimentos que, respeitando os limites e possibilidades de cada grupo, possam contribuir com a efetiva melhoria do ensino. Reforçando esse entendimento, comporta registrar considerações de Zeichner:

Acredito que podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos: 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) dando suporte às investigações feitas por professores, [...] ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos. (1998, p. 230).

A esse respeito, a perspectiva de Dickel, ao buscar explicitar o sentido de professor-pesquisador no contexto atual, enfatiza a relação entre as possibilidades investigativas de docentes do ensino básico e de acadêmicos:

O diálogo e a mediação teórica ficam colocadas em outro patamar. São todos os que interagem, professores de escola, professores universitários, pesquisadores, capazes de pensar e intervir, aprendizes e ensinantes, em processo de mútua colaboração, cujo esforço tem em vista a produção de um conhecimento enraizado nas necessidades, que [...], impõe-se ao se pensar a escola pública. São todos sujeitos com coragem, de lutar e assumir riscos. (1998, p. 68).

Portanto, a pesquisa-ação ou qualquer outra modalidade que conceba o professor como pesquisador deve envolver no diálogo, na mediação teoria e prática e na articulação de todos os sujeitos envolvidos, professores, pesquisadores e demais integrantes da comunidade escolar e universitária, a colaboração, o respeito aos saberes de cada um, unidos pelo desejo de construir conhecimentos significativos que possam ser embaixadores de uma escola melhor e de uma educação cidadã e solidária.

2.4 Reflexividade e a pesquisa na formação de professores no Brasil

A popularização do conceito de professor pesquisador, no Brasil, ocorreu a partir da década de 1980, articulado aos discursos da formação reflexiva e da construção dos saberes docentes, apesar de serem movimentos cujo surgimento e disseminação não foram, exatamente, contemporâneos. Na epígrafe que abre este capítulo, Freire destaca, de forma contundente, que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]” (1997, p. 32), afirmação que nos conduz à compreensão de que o primeiro deve, necessariamente, estar articulado ao segundo e vice-versa. O que pressupõe formação docente e prática pedagógica pautadas na vivência investigativa.

Proposições sobre professor-pesquisador (STENHOUSE, 1975,1981; ELLIOT, 1998), reflexividade na formação docente (SCHÖN, 1997, 2000) e construção de saberes profissionais (TARDIF, 2014), embora tenham emergido em contextos históricos e tempos diversos, foram apropriadas, amalgamadas e largamente disseminadas no contexto nacional, a partir das propostas de reformas educacionais surgidas nos anos 80 para cá.

Pode-se identificar em Schön (1997, 2000), algumas características a respeito das teorias sobre o pensamento reflexivo: a proliferação dessas ideias em diferentes países, que passavam por reformulações nas políticas curriculares, cujo modelo predominante e questionado da racionalidade técnica não mais atendiam aos anseios por uma educação inclusiva e plural e a proposta de reflexão que prioriza a investigação na e sobre a ação docente, que embasa a formação do professor-pesquisador. Assim, em contexto brasileiro e diante das desejadas mudanças na educação para atender a uma sociedade que buscava sua inserção no mundo do trabalho e nos benefícios da cidadania, esses conceitos foram apropriados e, algumas vezes distorcidos, em discursos que nem sempre correspondiam à realidade de sua aplicabilidade.

A referência à formação reflexiva e ao professor pesquisador aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, da seguinte forma:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da

cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
[...].

Pela referida lei, no mesmo artigo, a formação docente deve priorizar o incremento do espírito científico, bem como do pensamento reflexivo, numa alusão direta à necessidade de desenvolvimento sólido e aprofundado nos preceitos científicos e na busca pela reflexividade como norteadora do preparo docente em nível superior.

Afora essa ênfase, no mesmo Artigo encontra-se a seguinte recomendação: “incentivar o trabalho científico de pesquisa e investigação científica”, subentendendo-se que a LDB/96 lança as sementes da necessidade de formação de docentes pesquisadores, no sentido de que possam contribuir com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, além de subsidiarem sua formação contínua.

Na esteira das políticas educacionais para a formação docente e sob o impacto de estudos e debates com vistas a melhorias formativas na educação básica, fomentadas pelas demandas por uma educação que melhor atenda à população brasileira, sobretudo da escola pública, foi aprovada a Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Seguindo o que sinaliza a LDB/96, essa legislação também utiliza massivamente o termo reflexão e, em menor quantidade, o termo investigação, como aparecem nos trechos a seguir:

Art. 7º, XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (2015, p. 8).

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (2015, p. 9).

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática

educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (2015, p. 13).

Tomando por base essas evidências, nossa compreensão é que os modelos de formação docente pautados pela LDB/96, reconfigurados a partir da aprovação da Resolução CNE/CP 2/2015, com fundamento teórico em estudos sobre saberes, formação reflexiva e defesa do professor pesquisador, revelam como paradigma a formação crítico-reflexiva investigadora, que visa consagrar a relação teoria e prática de forma articulada, baseada na formação e atuação docente, pautada na pesquisa e na reflexão na e sobre a ação e, também, em sólida formação teórico-filosófica.

Assim, a formação e atuação do professor, mediadas pela pesquisa e pela reflexão na e sobre a ação pedagógica, articulam-se à epistemologia da prática profissional, que compreende “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizado *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. (TARDIF, 2014, p. 255, grifo do autor).

É perceptível, desse modo, a possibilidade de identificarmos várias derivações do conceito de epistemologia da prática: *professor reflexivo*, prático reflexivo, docente pesquisador, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, professor como intelectual crítico, dentre outras. Exemplificam categorias que embora não sejam sinônimos, mostram correlação e estão imbricadas, mescladas e articuladas no que concerne a questões da reflexividade e de investigação na prática educativa como elemento central na formação e no exercício profissional docente.

Entretanto, a despeito da defesa da importância, das motivações e dos consensos na literatura sobre o assunto, tornar-se professor pesquisador, na educação básica ou no ensino superior, implica reconhecer que várias limitações se impõem a essa perspectiva. Citamos, por exemplo, quanto ao professor da educação básica, questões relacionadas à formação, que nem sempre são vinculadas à pesquisa, o que dificulta sua prática investigativa; a falta de condições concretas para dedicar-se à pesquisa, tendo em vista as extensas jornadas de trabalho em classe, quase sempre numerosas. A esse rol de limitações podemos, ainda, acrescentar:

[...] a falta de preparação adequada dos professores para o bom desempenho em pesquisa, o que concorre para que seus resultados sejam considerados menos rigorosos do que os obtidos pela pesquisa acadêmica; o valor questionável desse tipo de pesquisa, feita pelo professor, pela

dificuldade de generalização a partir da análise de situações restritas; e a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática. (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009, p. 456).

No ensino superior, embora tenhamos teoricamente mais oportunidades em relação à pesquisa, incorremos no risco de que essa atividade se sobreponha ao ensino, no sentido de construir perfil docente com *status* elevado, distanciado da realidade da educação básica e que investigue os fenômenos educativos dissociados do “chão da escola”, o que poderia resultar em estudos com pouca significação para a melhoria educacional.

2.5 Formação e atuação de professores de história mediadas pelos conceitos de reflexividade e docente pesquisador

Em se tratando da formação e prática pedagógica do professor de história, temas como: saberes profissionais, reflexividade nas práticas educativas e professor pesquisador, articulados ou não, passaram a figurar de forma mais sistemática no discurso educacional desde os anos de 1990, tornando-se campo fértil de pesquisas e debates por parte de estudiosos da história da educação e do ensino dessa disciplina (SILVA, 1984; FONSECA, 1995, 1997, 2003; MONTEIRO, 2007). Em artigo que delinea o panorama que diz respeito à historicidade do ensino de história e à pesquisa como elemento do fazer do professor. Nesse sentido, Lima assim se manifesta sobre as pesquisas nessa área:

Quando começamos a refletir sobre o ensino de História, lá pelos idos dos anos de 1980, tínhamos um argumento indefectível para justificar o “receio de iniciar”: a escassez de estudos e de pesquisas que tomassem aquela temática como objeto e que pudessem se constituir em fundamentação teórica para nossas próprias investigações. Então, sempre que discutíamos aquele ensino nos valíamos dessa litania e iniciávamos nossas falas pela constatação de uma ausência, qual seja a falta de bibliografia específica sobre o ensino da História. (2007, p. 163).

O desenvolvimento desse campo investigativo associa-se às demandas por mudanças na educação e formação docente surgidas no bojo da crise vivenciada pelas Ciências Humanas, nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, quando, por força da Lei 5692/71, foi criada a área de Estudos Sociais, englobando história e geografia, e a disciplina de Educação Moral e Cívica no 1º. Grau e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no 2º Grau,

excluindo disciplinas como Filosofia e Sociologia dos currículos escolares da época (FENELON, 1982; CABRINI et al, 1986).

O contexto histórico de então caracterizou-se por mudanças e permanências, de tal forma, que falamos de um “[...] período marcado no âmbito da formação dos professores de história pelas discussões acerca dos problemas emanados dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em História ou Geografia”. (LIMA, 2007, p. 164). As mudanças conquistadas, de forma lenta e gradual, vieram das lutas travadas pela sociedade civil organizada, em torno da busca pela autonomia da história como disciplina e do reconhecimento do papel das Ciências Humanas para a formação das novas gerações. As permanências se manifestavam sob as tensões, em forma de discursos e proposições curriculares que utilizavam novos conceitos para justificar e reafirmar antigos modelos formativos.

Na década de 1980, o foco em torno das questões pedagógicas e políticas sobre a formação docente deu o tom em reformulações curriculares para educação básica, propostas sob o signo da Lei 5692/71, desse modo,

No que diz respeito ao ensino da História em nível de 1º e 2º graus, o mesmo período marcou o início das propostas de reformas curriculares que conferiam à História ensinada uma dimensão crítica. O momento caracterizava-se pelas influências na academia, de um lado, do pensamento crítico de conotação marxista e, de outro, pelas inovações advindas da historiografia francesa, em particular das contribuições do movimento dos Annales e por sua consequente penetração nas discussões acerca das mudanças que se faziam necessárias na História ensinada, fosse nas Universidades fosse nas escolas de Educação Básica. (LIMA, 2007, p. 164).

A influência de investigações sobre as demandas educacionais no contexto brasileiro e a necessidade de que fosse repensada a formação docente, bem como o papel da história como disciplina escolar, impulsionaram os estudos e as pesquisas desde a década de 1990 aos dias atuais. Teve papel significativo nesse contexto a aprovação da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares para formação docente em nível superior, em 2001 e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Mesquita e Fonseca assim se referem a esse contexto:

Nos anos 1980 e 1990, a formação de professores de História passou por mudanças significativas: o rompimento com os Estudos Sociais, a implementação da LDB/96, seguida de propostas curriculares para o

ensino superior (DCNs). Essas transformações ligam-se ao movimento teórico, político e pedagógico de repensar das próprias Licenciaturas. Foram recorrentes as discussões sobre o tema com o envolvimento de professores formadores e de professores da escola básica brasileira. (2006, p. 343).

Nesse sentido, advogamos, como imperativo, formar o professor de história em consonância com os preceitos de reflexividade e de docente pesquisador, em conformidade com as novas legislações sobre o assunto e com o desenvolvimento de pesquisas educacionais na área, mediante a consideração do professor como sujeito ativo capaz de mobilizar e construir saberes indispensáveis ao seu exercício efetivo e competente de seu ofício profissional. A esse respeito, corroboramos as ideias de Azevedo, quando afirma sobre “[...] a necessidade de que, nos cursos de licenciatura, trabalhemos a reflexão sobre a necessidade de currículos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências relativas ao campo profissional da docência”. (2015, p. 79).

Reconhecemos, no entanto, que é preciso considerar que teorias aparentemente progressistas e reconhecidas importantes para o desenvolvimento profissional, como é caso das que defendem a formação e atuação reflexiva e pesquisadora do professor, enquanto agente produtor de saberes da docência, precisam ser revisitadas, analisadas de forma crítica e contextualizada historicamente, cuidando-se para que não representem velhas práticas travestidas de novas roupagens, a serviço da ideologia neoliberal que, deliberadamente, pretende combatê-las.

Elliot assegura que a “[...] pesquisa-ação deixa de representar uma perspectiva crítica na condução das questões humanas para se tornar uma fonte de técnicas de razão instrumental em organizações humanas” (1998, p. 151). A assertiva encontra ressonância nas preocupações sobre possíveis distorções que podem ter ocorrido sob o manto da formação reflexiva, do exercício da pesquisa e do perfil de professor mobilizador/construtor de saberes docentes, em reformas curriculares e em propostas de formação docente levadas a cabo nas últimas décadas, no Brasil.

A propósito, reforçamos que a opção desta investigação por tomar como referência a temática dos saberes profissionais (TARDIF, 2000, 2014), bem como as concepções subjacentes a esse campo teórico-discursivo: desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991a, 1991b; IMBERNÓN, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009); *professor reflexivo* (SCHÖN, 1997, 2000, ZEICHNER, 1993; GAUTHIER et al, 1998; ALARCÃO, 2001, 2011); e docente pesquisador (DICKEL, 1998; ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1998;

MONTEIRO, 2007; PEREIRA, 1998), deu-se em função da compreensão de que pensar sobre os saberes docentes, suas construções, apropriações e composições na formação docente e na prática pedagógica de professores de história transparece como aspecto de significativa importância para que alcancemos a compreensão em torno do tornar-se professor, do seu cotidiano docente, assim como sobre as percepções construídas em suas trajetórias formativas e profissionais.

Mas essa escolha não isenta os professores de reconhecerem que o percurso de estudos sobre as temáticas em foco possui uma historicidade, o que implica considerar que seus conceitos e desdobramentos originados das pesquisas tenham sido revisitados, criticados e reformulados (ELLIOT, 1998, FIORENTINI, SOUZA JR, MELO, 1998; ARCE, 2001; DUARTE, 2003). Neste caso, comporta concordar com Fagundes, ao afirmar que é importante “[...] resgatar os contextos que motivaram suas construções. Pois nesses contextos, em confronto com as realidades educativas atuais, podem ser encontrados subsídios para se pensar a formação e a prática de professores”. (2016, p. 286).

Esse breve inventário ora delineado sobre as principais questões que suscitaram críticas, desdobramentos e sugestões de reformulações nos estudos sobre a formação docente, articulados aos conceitos de saberes profissionais, *professor reflexivo* e pesquisador, pode conduzir ao exercício de repensar aspectos como: a questão da supervalorização da prática em detrimento da formação acadêmica, como espaço formativo docente, acarretando problemas de fragilidades teórico-filosófica, pois são incentivados a pensar nos moldes da ação-reflexão-ação; do aligeiramento na formação docente, quando realizada em serviço, tendo em vista a condensação de disciplinas de cunho teórico; a desarticulação entre teoria e prática, que se relaciona de forma sobreposta e com ênfase na atuação profissional docente.

Aliado aos aspectos destacados, mencionamos, ainda, a disseminação de discursos que supostamente desejam superação da “racionalidade técnica”, apontando em sua justificativa a necessidade de desenvolver características, como: o “aprender-a-aprender”, a construção do conhecimento; a postura docente como mediadora dos processos de ensino aprendizagem; e a busca por enveredar por uma “racionalidade prática” como fio condutor da formação acadêmica. Autores que defendem essa perspectiva (ELLIOT, 1998, FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998; ARCE, 2001; DUARTE, 2003) argumentam que o discurso da pós-modernidade, abordado nas pesquisas sobre formação docente e prática pedagógica, em contraposição ao modelo de ciência positivista, cartesiana e supostamente

neutra, cristalizado pela modernidade, apresenta novos argumentos e roupagem atrativa para propostas curriculares pragmáticas e práticas tradicionais.

Reiteramos, por conseguinte, a percepção de que a pesquisa sobre educação e formação docente percorre extensa trajetória histórica. Sua concepção, disseminação e crítica estão associadas a contextos sociais, políticos, econômicos e científicos para os quais foram gestadas e maturadas. Assim, os estudos sobre os saberes profissionais (FREIRE, 1997; TARDIF, 2014) e os demais teóricos que a ele se filiam são significativos para pensar sobre as construções realizadas por professores de história da educação básica, bem como sobre as proposições investigativas daqueles que se colocam como revisores, críticos, que apresentam desdobramentos e sugestões diferenciadas.

O olhar reflexivo esboçado sobre as possibilidades e limitações em relação à formação docente e à atuação pedagógica do professor de história, na interface com os conceitos de saberes, reflexividade e pesquisa-ação, enquanto colaboradores dessa investigação, buscou contribuir no trajeto investigativo e na interação com os docentes colaboradores, para que se desenvolvam concepções sobre sua formação e atuação que permitam perceber sua participação nessa intervenção investigativa como importante elemento de formação continuada. Para que possam contribuir com seu desenvolvimento profissional e pessoal e que estes se percebam como elos fundamentais na corrente de forças em favor de uma atuação competente e engajada, articulada à formação inicial e continuada, no sentido de que seja valorizada social e politicamente e considerada indispensável para a melhoria da educação em geral e, de forma particular, para reforçamentos do ensino de história.

Na parte a seguir, delineamos o percurso metodológico da investigação, na consideração de que o itinerário percorrido bem como as opções teórico-metodológicas para realização da pesquisa e análise dos achados são significativos no sentido de que favorecem que sejam desenvolvidas reflexões sobre os objetivos e questões suscitados nesse do estudo, dentre outros aspectos pertinentes ao estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: itinerário investigativo

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,
E ainda mais alegre no meio da tristeza...*

Guimarães Rosa (1994, p. 440)

A perspectiva que orienta esta parte da tese é o delineamento dos princípios metodológicos da investigação que ora realizamos. Nesse sentido, pesquisa deve ser compreendida como esforço humano de produção de conhecimentos cujo objetivo maior é explicitar a realidade ou, ao menos, determinados aspectos desta. “Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Por esse viés, [...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. (MINAYO, 2001, p. 17).

Assim, uma investigação sobre os saberes profissionais de professores de história se justifica pela sua ancoragem nas vivências, formação e atuação dos docentes pesquisados, que rememoraram suas trajetórias e, num esforço narrativo, construíram a tessitura de seu itinerário de vida, formação e profissionalização docente. Consideramos, pois, que esse foi, como nos alerta Guimarães Rosa, *um caminho resvaloso*, mas lembrando que a vida quer da gente é coragem para cair, levantar e encontrar alegrias até em meio à tristeza. (1994). Esse foi sempre o impulso que nos moveu nessa empreitada.

Dessa forma, a investigação buscou desvelar pistas que permitam construir olhares sobre os saberes profissionais mobilizados/construídos e (re)significados por professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina-PI, a partir dos elementos presentes em seus relatos, considerando que, “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. (JOVCHELOVITH; BAUER, 2002, p. 91).

Assim, o delineamento do percurso investigativo foi importante no sentido de explicitar o tipo de pesquisa considerado mais adequado para o estudo, nesse caso, por suas características e configurações metodológicas, optamos pelo tipo qualitativa; “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada

pesquisa *soft*⁹. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 23).

Buscamos, portanto, identificar quem foram os docentes colaboradores, através da apresentação de seus perfis e em que contexto profissional estão inseridos; Caracterizar os dispositivos utilizados na construção do *corpus*, que foram entrevistas narrativas¹⁰, que buscou nas memórias docentes os significados e significantes do fazer-se e ser professor de história; Apresentamos o embasamento da história oral como fundamento norteador das narrativas; Os modos como ocorreram as entrevistas narrativas; e, finalmente, referenciamos, a partir da fundamentação teórica, unidades temáticas de base da pesquisa e os modos pelos quais as narrativas foram analisadas.

Considerando os objetivos da investigação, nosso entendimento nos direcionou no sentido de que deveríamos trilhar pelos caminhos da pesquisa qualitativa, uma vez que o objeto de estudo se situa no campo da pesquisa social. Enfrentamos a aceção de que,

Tradicionalmente, a pesquisa qualitativa foi considerada apenas no estágio exploratório do processo de pesquisa (pré-desenho), com a finalidade de explorar distinções qualitativas, a fim de se desenvolver mensurações, ou para que se tivesse certa sensibilidade com o campo de pesquisa, [...]. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 26).

Avançando no sentido de conceber a pesquisa qualitativa como procedimento metodológico legítimo e autônomo, Bauer, Gaskell e Allum afirmam que “[...] A fim de reforçar a autonomia e a credibilidade da pesquisa qualitativa, necessitamos procedimentos e padrões claros para identificar uma boa prática e uma prática ruim, tanto através de exemplos, como de critérios abstratos” (2002, p. 27). Nesse sentido, os procedimentos da investigação bem como os critérios de condução da mesma foram significativos para demarcar a autonomia e a credibilidade do modelo investigativo utilizado no estudo, como assegura, Bauer, Gaskell e Allum:

⁹ Ao utilizar o termo pesquisa *Soft*, Bauer; Gaskell; Allum, (2002) se referem à pesquisa qualitativa em contraposição ao que denominam pesquisa *hard*, ou seja, que utiliza números e modelos estatísticos para explicar os dados.

¹⁰ A entrevista narrativa pode ser compreendida como dispositivo de construção de dados, na pesquisa qualitativa, que busca desenvolver uma escuta sensível das vivências pessoais e experiências profissionais dos docentes partícipes do estudo. Valoriza, sobretudo, o relato de dados subjetivos, relacionados às histórias de vida e profissão. (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2002).

[...] a pesquisa qualitativa pode ser agora considerada como sendo uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento ou com outra pesquisa quantitativa (independente). A pesquisa qualitativa é vista como um empreendimento autônomo de pesquisa, no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos. (2002, p. 26).

Por essa linha de pensamento, a pesquisa qualitativa se preocupa principalmente com a forma como os seres humanos intencionalmente se relacionam, interpretam, sentem e vivenciam sua realidade. Assim, os elementos qualitativos construídos com esse tipo de investigação são mais significativos que os quantitativos, pois “[...] o universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (MINAYO, 2001, p. 21).

A opção pelo enfoque qualitativo de pesquisa, no caso dessa investigação, deu-se porque as situações e contextos pesquisados atenderam a requisitos como: a construção do *corpus* narrativo ter sido realizada em ambiente natural, no caso, as escolas em que os sujeitos colaboradores atuavam; o pesquisador como instrumento de recolha, análise e interpretação dos achados; o uso das narrativas escritas como importante meio de se apropriar das concepções dos professores pesquisados. Valorizando as descrições e impressões oriundas das entrevistas, bem como considerar que, “O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”. (GODOY, 1995, p. 62).

Dizemos, em acréscimo, que outro aspecto que, também, conduziu à pesquisa qualitativa foi o seguinte desejo:

[...] compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos. (GODOY, 1995, p. 63).

Ao trilhar os caminhos da pesquisa qualitativa consideramos, também, que o tipo de estudo realizado não deveria ter por fundamento hipóteses preestabelecidas, mas construir-se a partir de um elenco de temáticas que naturalmente emergiram das entrevistas realizadas, como demonstrou o processo de construção do *corpus* narrativo, embora nem sempre tenha sido possível fugir completamente de alguns direcionamentos.

3.1 Os Sujeitos e o Contexto: parceiros na caminhada e seu *lôcus* de atuação

A escolha dos docentes colaboradores de uma investigação é algo significativo, pois é a partir de suas concepções, visões de mundo, de educação e de ensino de história que construímos nossos argumentos e entendimentos sobre o tema pesquisado. Ou seja, as memórias sobre as vivências, as concepções e os modos de se fazer e ser docente foram nossa matéria prima. Através das narrativas de cada um buscamos tecer os fios dessa investigação cujo objetivo é compreender como nossos interlocutores se apropriam e constroem sentidos e saberes necessários ao exercício da docência em história.

A escolha dos sujeitos colaboradores não foi uma tarefa simples, nem neutra, mesmo porque não compreendemos a educação como campo neutro, mas como um espaço de poder, lugar de resistências, conflitos e contradições. (FREIRE, 1997; SAVIANI, 1996, 2008, 2009; FOUCAULT, 1979).

Ao fazer a opção por determinado perfil de docentes colaboradores o fizemos a partir de alguns critérios, objetivos e/ou subjetivos, que nortearam a escolha. Com base nesse entendimento e considerando a temática dos saberes profissionais de professores de história, sujeitos dessa pesquisa, como algo passível de muitos olhares e interpretações, elegemos como partícipes da pesquisa professores que estivessem atuando como docentes de história, na Educação Básica, no ensino público de quatro escolas (estaduais) de Teresina/PI, que se mostraram dispostos a colaborar com a investigação.

A opção pelo ensino público justificou-se, primordialmente, pela facilidade de acesso às escolas, tendo em vista que, de uma maneira geral, se mostram sempre abertas aos projetos propostos pela UFPI. Além disso, compreendemos a escola pública como a que atende à maioria da população em idade escolar na educação básica, por isso mesmo, a mais democrática, pois recebe todos que a procuram e dela necessitam e, por ser, segundo pesquisas, reconhecidamente carente de intervenções e melhorias. A escolha das escolas recaiu sobre a rede estadual de Teresina, tendo em vista que essa organização trabalha com os dois segmentos finais da educação básica, notadamente com ensino médio, sendo que os professores de história que elegemos como partícipes estão inseridos nesse segmento.

Outro aspecto relevante, nessa opção, foi o envolvimento que temos com as escolas de educação básica, tendo em vista convivência com as mesmas através do acompanhamento de licenciandos nos estágios supervisionados e demais disciplinas com as quais trabalhamos.

Embora tenha estabelecido determinados critérios para a escolha dos partícipes, voltados para o atendimento dos objetivos da investigação, não há como desconhecer os aspectos subjetivos presentes, sobretudo: a abertura de alguns docentes para se deixarem conhecer em suas concepções e práticas, a demonstração de confiança para com o estudo, a confirmação de disponibilidade, dentre outros aspectos definidores da escolha dos sujeitos colaboradores.

Nessa escolha foi considerado, também, o fato de que esses docentes têm ligações profissionais com a UFPI, como acontece em nosso caso, como professora de estágios, recebermos discentes do curso de História para realização do seu estágio obrigatório, colaboração que normalmente não gera nenhum tipo de reconhecimento institucional e que exige dos docentes comportamento de abertura, acompanhamento e avaliação dos alunos, num contexto em que se tornam co-responsáveis pela formação do professor.

Sobre o número de docentes colaboradores com os quais dialogamos, definimos um total de quatro professores, tendo em vista que em pesquisa qualitativa o quantitativo de sujeitos não deve ser tomado como dado absoluto, pois os significados, motivos, crenças, valores, e percepções sobre a docência (MINAYO, 2001) são aspectos que não se medem necessariamente, a partir de quantitativo maior ou menor de interlocutores, mas dos significados e significantes analisados e refletidos sobre o que narraram.

A seleção dos colaboradores, portanto, incidiu sobre professores de história, da educação básica, da rede estadual de Teresina/PI, no estágio de diversificação docente (HUBERMAM, 2000), que é a fase em que já atingiram considerável grau de vivência e amadurecimento profissional. Considerando que essas escolhas carregam em si grande carga de subjetividade e, certamente, não foi possível escapar disso, elegemos elementos que foram considerados significativos nessa tarefa, como:

- Ser formado (a) em nível de graduação, em licenciatura em história, tendo em vista o foco da investigação ter como sujeitos os professores dessa disciplina;
- Estar em efetivo exercício da docência nessa área, na educação básica, podendo ser ensino fundamental e/ou médio, pois o objetivo do estudo é compreender com esses docentes mobilizam e constroem sentidos e saberes que utilizam na sua prática pedagógica;
- Ter vínculo efetivo na escola pública (estadual) considerada como lócus desta pesquisa;
- Estar no exercício da docência em história, na educação básica, há pelo menos sete (7) anos, tempo de experiência que, neste percurso investigativo, compreendemos como

importante para o amadurecimento profissional (HUBERMAM, 2000) capaz de possibilitar ao professor significativa maturidade reflexiva sobre seus saberes e fazeres,

- Ter disponibilidade, em seu tempo, para conosco dialogar. Esse aspecto foi fundamental, pois o tempo livre dos professores da educação básica é, geralmente, pequeno, tendo em vista o grande número de turmas em que trabalham. Por isso, os professores precisaram abrir mão de algum tempo livre para as conversas reflexivas iniciais, para as entrevistas e para momentos posteriores às entrevistas.

Aliado a esses critérios, associamos outros, como:

- A credibilidade e receptividade para colaborar com a investigação. Através de conversas iniciais explicativas sobre temática e objetivos da investigação foi possível perceber a disponibilidade, ou não, para colaborar com o estudo;
- A capacidade dialógica demonstrada, nesse aspecto levamos em conta a abertura para o diálogo franco e aberto, nas interações iniciais que tivemos com os sujeitos;
- A confiança em descrever suas percepções, valores e fragilidades. Essa foi uma conquista, pois os docentes, às vezes, sentem-se intimidados em narrar suas percepções, seus saberes e valores, tendo em vista o temor de se tornarem alvos de julgamentos;
- A vontade demonstrada, em querer compreender e aprender mais sobre a temática em foco; essa foi interessante descoberta que ocorreu logo nas primeiras aproximações, quando manifestaram desejo de fazer mestrado e confessaram não ter muito domínio a respeito da temática dos saberes profissionais, abordada na entrevista.

Considerando esses critérios, elegemos para partícipes dessa investigação, professores que estivessem no estágio de diversificação (HUBERMAN, 2000) e que, em conversas mantidas com seus colegas e superiores, foram considerados como bons professores, no sentido de serem considerados competentes, responsáveis e capazes de despertar, nos alunos, empatia pela área. A proximidade com estes docentes ocorreu, também, em função de serem os docentes mais receptivos aos estagiários da licenciatura em história, com a qual trabalhamos.

Desta forma, defendemos nossos critérios de escolha pautados na compreensão de que tais docentes têm muito a nos ensinar e a colaborar para possíveis sugestões de melhoria na formação docente em história e ao mesmo tempo podem se beneficiar de exercício narrativo e reflexivo como formação continuada. Por outro lado, investigação dessa

natureza, onde eles serão chamados a olhar para sua formação e atuação, poderá, acreditamos nisso, funcionar como uma formação continuada, posto que muitos dos docentes em atividade talvez não tenham tempo nem incentivo para rememoração de forma crítico-analítica e, possivelmente, para reconfiguração e ressignificação de seus saberes e fazeres. Nesse sentido, Souza assevera que:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. (2008, p. 44).

Essa foi a proposta que norteou as sugestões de escrita das narrativas, rememorar suas trajetórias de vida, formação e profissão. A ideia era que produzissem “[...] um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. (SOUZA, 2008, p. 45).

Respeitando-se os critérios mencionados e corroborando com Ghedin e Franco (2008, p. 191), ao afirmar que, “A seleção dos sujeitos seguirá a amostra intencional. Esta é definida à luz dos objetivos do estudo, que se vão esclarecendo no próprio processo de sua realização”. Definimos nosso universo como sendo constituído por quatro docentes (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino), que trabalham em quatro escolas estaduais do município de Teresina. O critério do gênero (dois professores e duas professoras) não foi intencional, mas ocorreu de forma aleatória.

Nas aproximações iniciais deixamos claro que os docentes, interlocutores da investigação e parceiros da caminhada, deveriam colaborar livremente no sentido de permitir, se necessário, a observação em suas práticas docentes (planejamentos e aulas) e responder, em diferentes momentos, marcados de acordo com sua disponibilidade, a duas entrevistas cujo teor foi dado a conhecer, com antecedência. O aspecto ético da pesquisa foi garantido pelo consentimento dos docentes através do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE e do compromisso formal da pesquisadora, informado por escrito, no Termo de Compromisso Ético do Pesquisador – TCEP, em relação à proteção contra qualquer exposição de suas identidades. (Apêndices E, F).

Quanto ao contexto em que atuam os docentes colaboradores deste estudo, são quatro escolas da rede estadual de Teresina/PI, sendo três delas funcionando na modalidade de tempo integral. A única que não trabalha com tempo integral oferece ensino médio voltado

ao ENEM, na modalidade de cursos técnicos. Situam-se em zonas distintas da cidade e atendem a uma média de 300 alunos nas de tempo integral, e 500, em turnos separados.

Solicitamos aos colaboradores que escolhessem nomes fictícios para serem identificados, alguns escolheram, outros não e, ainda, nos autorizaram a utilizar seus nomes verdadeiros. Preferimos, no entanto, não o fazer, pois faz parte de nosso compromisso como pesquisadora a não identificação dos colaboradores do estudo, preservando, assim, a identidade daqueles que, espontaneamente, nos revelaram fatos de sua vida pessoal e profissional. Para a construção do quadro, que sintetiza o percurso formativo e profissional dos professores pesquisados (quadro 5) expomos a primeira parte das narrativas, em que os professores se apresentaram, explicitaram aspectos sobre sua formação, tempo de magistério, entrada na profissão e atual situação profissional, como aparecem nos excertos abaixo:

Sou Jacinta Pessoa, formada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Me formei em 2002. Tornei-me professora através de concurso público, mas antes, durante o curso superior, fui bolsista. Atualmente tenho 20 anos de prática docente, hoje ministro aulas de História numa escola de tempo integral, CETI Prof. Darcy Araújo, da rede estadual de ensino, na cidade de Teresina- PI, no ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano e no ensino médio, da 1ª à 3ª série, perfazendo um total de 11 turmas, com mais de 300 alunos. (Jacinta)

Sou C. R. S, formada em Lic. Plena em História pela UFPI em 2001, sexo feminino, atualmente estou com 10 turmas de ensino médio (1º. e 3º ano). Tornei-me professora através da convivência com familiares que são professores (mãe, tios, tias, primos e primas). Desde o ensino médio já despertava o interesse pela disciplina. Comecei trabalhar na Prefeitura Municipal de Murici dos Portelas/PI em 2005. Lá trabalhei no Ensino Fundamental até o ano de 2006. Neste período também fui tutora do Programa Pro - infantil no ano de 2006. De 2010 a 2011 fui diretora e supervisora de Ensino na Unidade Escolar Otávio Escórcio Gomes também em Murici dos Portelas, De 2012 até estou lotada na Escola Estadual João Climaco D'almeida, em Teresina/PI, como professora do ensino médio. Atualmente estou com as turmas de 1º. e 3º ano, nos turnos manhã e tarde. (Carla).

Sou T. R. A, do sexo masculino, com formação de graduação em Licenciatura em História, UESPI conclusão em 2005, leciono ensino médio regular, 1ª. e 3ª. séries; EJA, 7ª. etapa. Tenho, no total 12 turmas. A minha família tem histórico de muitos professores, ainda assim pouco me interessava pela “área”, pois notava a dificuldades. O primeiro “contato” com a docência ocorreu quando me tornei catequista. Eu precisava planejar os encontros dominicais, dessa forma quando explicava os sacramentos e mandamentos percebi o gosto pela docência. E apesar de preferir Física, optei por História pelo pragmatismo pensei que seria mais fácil entrar a universidade. Ledo engano! Fiquei surpreso quando descobri que a concorrência de história era muito maior que Física. Em 2001 decidi,

juntamente com três colegas, implantar preparatórios para o P.S.I.U da UFPI. A experiência foi salutar. Modifiquei minha postura corporal e o tom de voz. Em 2003 comecei a lecionar nas escolas públicas. Na Unidade escolar residencial Pedra Mole, estava como professor substituto e na Escola Municipal Teresa Noronha, trabalho filantrópico para a comunidade da Piçarreira. (Tiago).

Meu nome é Rodrigo Macêdo, formado em História pela Universidade Federal do Piauí no ano de 1998. Atualmente sou professor e trabalho na rede pública de ensino estadual dos Estados do PIAUÍ e do Maranhão, há dezoito anos. Sou lotado em sete turmas de ensino médio, sendo duas turmas de segunda série e cinco turmas de terceira série todas no Estado do Piauí. No Estado do Maranhão estou, atualmente, em trabalho de secretaria. Sempre tive vocação para a carreira do magistério e procurava de alguma forma inserir-me no meio da atividade docente. Certo dia estava em minha casa, já aos dezesseis anos de idade e com uma enorme necessidade de auferir algum recurso, não apenas para o meu sustento, mas também para contribuir com a renda da família. Éramos um grupo de oito irmãos e morávamos sozinhos e responsáveis pelo nosso sustento, uma vez que não tínhamos mais mãe viva e nosso pai havia casado novamente e constituído uma nova família. Diante dessa situação um primo fez-me o convite para ministrar aulas nas turmas das antigas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental menor em uma escola particular, pertencente a uma Igreja Evangélica, por volta do ano de 1989. Trabalhei por aproximadamente três meses e infelizmente não recebi o valor combinado. Logo em seguida recebi uma proposta para ministrar aulas em outra escola de porte bem maior. Nesta nova escola trabalhei com turmas do primeiro ano do ensino médio por todo o ano letivo de 1990, sem nenhum registro em carteira ou qualquer outra forma legal. Depois desse período retomei a atividade docente somente no ano de 1994 na rede estadual do Maranhão como substituto. (Rodrigo).

Quadro 5 – Perfil Formativo e Profissional dos interlocutores

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO (CURSO)	ANO/ INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU	TEMPO DE MAGISTÉRIO (anos)	PÓS-GRADUAÇÃO	SERIES/ANOS QUE LECIONA/NÚMERO DE TURMAS
Jacinta	Feminino	Lic. Plena em História	2000 - UESPI	18 anos	Especialização em História do Brasil	Do 6º ao 9º ano - 3º ano do ensino médio. 11 turmas
Tiago	Masculino	Lic. Plena em História	2005 - UESPI	15 anos	Não	Do 1º ao 3º ano. Ens. Médio EJA: 12 turmas
Rodrigo	Masculino	Lic. Plena em História	1998 - UFPI	21 anos	Especialização em Met. Do Ensino de História	Ensino Médio 15 turmas
Carla	Feminino	Lic. Plena em História	2001 - UFPI	14 anos	Cursando Especialização	Ensino Médio 10 turmas

Fonte: *Corpus* das entrevistas (2018).

3.1.1 Quem são os docentes colaboradores

Jacinta

Jacinta é formada em Licenciatura Plena em História pela Universidade estadual do Piauí – UESPI. Concluiu o curso no ano de 2000. Coursou Direito, em faculdade particular, tem 18 anos de experiência docente de forma efetiva e mais dois como bolsista. Fez especialização em História do Brasil. É professora concursada da Secretaria Estadual de Estado da Educação – SEDUC e atualmente trabalha em escola de tempo integral, localizada num bairro considerado de alto padrão, em Teresina, mas, cujos alunos são oriundos de bairros periféricos de Teresina/PI. Os discentes da escola onde trabalha, majoritariamente, chegam à escola usando o ônibus como meio de transporte mantido pela Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC. No ano letivo de 2018, Jacinta teve 11 turmas distribuídas em dois turnos (manhã e tarde). Cada uma das turmas tem, em média, 35 alunos. A professora Jacinta assume turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e também de 3º ano do ensino médio.

Tiago

Tiago também cursou Licenciatura Plena em História pela UESPI, tendo concluído o curso em 2005. Relatou que ainda não foi possível cursar especialização. Mas que gostaria. Tem 15 anos de experiência docente e trabalha três turnos, pois fez concurso para 40 horas na SEDUC e, cinco anos depois, fez um segundo concurso, na mesma secretaria, para mais 20 horas. Sendo assim, trabalha em escolas da rede estadual de Teresina/PI, nos três turnos. Durante o dia trabalha com educação regular, do 1º ao 3º ano e, à noite com Educação de Jovens e adultos. Atualmente tem 12 turmas. Cada uma delas conta com, aproximadamente, 35 alunos. Durante o dia, atua em uma escola de tempo integral, situada em bairro periférico de Teresina, trabalhando somente com Ensino Médio. No turno da noite ministra aulas na EJA em outra escola estadual, também situada em região de periferia. No turno da noite, trabalha com turmas do 6º ao 9º ano, na modalidade EJA.

Rodrigo

Rodrigo, licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí em 1998. Dentre o grupo de interlocutores, é o que conta maior tempo na docência, 20 anos. Coursou Especialização em Metodologia do Ensino de História e possui formação técnica em

Contabilidade, o que lhe permite realizar alguns trabalhos na área, como nos relatou. Durante o dia trabalha em escola de tempo integral da SEDUC, e à noite trabalha na vizinha cidade de Timon/MA, onde cumpre um turno de 20h, com 5 turmas. Na escola de tempo integral tem 10 turmas de Ensino Médio, com uma média de 40 alunos em cada uma. Na escola do município maranhense tem mais 5 turmas também de ensino médio, cada uma com aproximadamente 35 alunos. Como mencionado, nas duas escolas, seu vínculo empregatício deu-se através de concurso público. A escola de Teresina localiza-se em bairro de classe média alta, mas seus alunos são oriundos de bairros da periferia da cidade. Alguns têm acesso à escola através dos ônibus pagos pela SEDUC. Quanto à escola de Timon-Maranhão, não informou sua localização, nem mencionou dados sobre clientela que frequenta.

Carla

A professora Carla, licenciada em História, pela UFPI, no ano de 2001 é a que tem menos tempo na docência, 14 anos, embora tenha relatado que seu início de atividade no campo da docência ocorreu bem antes dessa data, e que considerou o tempo do ingresso oficial na carreira através de concurso público. Relatou que está cursando especialização, mas não especificou a área. Entre os colaboradores, é a única que trabalha em escola estadual que não é de tempo integral. Mas, seu regime de trabalho é de 40 horas semanais nessa mesma escola. Segundo nos disse, não trabalha em outro lugar. Atualmente tem, nos dois turnos, 10 turmas, todas de ensino médio. As turmas da professora Carla contam, em média, com 40 alunos. A escola em que atua localiza-se na zona central da cidade, embora sua clientela venha de bairros periféricos e até da vizinha cidade de Timon/MA.

Sobre esse grupo de professores interlocutores e seu perfil profissional resumimos este subitem registrando que esses professores têm em comum o fato de que todos recebem, frequentemente, alunos dos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em História da UFPI, ocasião em que trabalhamos conjuntamente e desenvolvemos proximidade suficiente para solicitar suas contribuições tendo em vista a realização desta investigação. Além disso, dois colaboradores: Tiago e Jacinta foram supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID de História, sob nossa coordenação, o que fortaleceu, ainda mais, o desenvolvimento de relações de cooperação importantes para nossa pesquisa. Compreendemos que essas trocas, entre universidade e escola, têm contribuído para o desenvolvimento de indagações e reflexões sobre a educação

básica como locus de aprendizagem, tanto dos alunos estagiários, como dos docentes colaboradores.

3.1.2 Considerações sobre o campo de trabalho: condições estruturais e materiais

Nesta parte do estudo caracterizamos o campo de trabalho dos docentes interlocutores, delineando considerações sobre as escolas em que estão inseridos e apresentando reflexões sobre as questões estruturais e materiais desses profissionais.

Esse enfoque sobre seu local de trabalho se justifica porque o professor da educação básica desempenha seu ofício em local específico: a escola, o que significa que não podemos compreender aspectos relacionados à sua formação e atuação, ignorando o *locus* onde esse profissional exerce seu ofício e se desenvolve profissionalmente.

Vicentini e Lugli (2009) em obra sobre trajetória da profissão docente, intitulada *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, contextualizada na cidade de São Paulo e com diferentes recortes temporais, enfatiza a importância de compreendermos as condições materiais concretas de trabalho dos professores, pois estas não podem ser desvinculadas da forma como produzimos a profissionalização docente. Corroboramos com essa percepção, ao tecermos considerações sobre as escolas nas quais os interlocutores estão inseridos, sobre seus aspectos estruturais, como instalações físicas e, ainda, a adequação/inadequação para o bom funcionamento das atividades pedagógicas, bem como aspectos materiais de natureza remuneratória não podem ser desvinculados da ação docente e do perfil profissional que foi possível cada um construir.

3.1.2.1 As escolas onde atuam os docentes interlocutores

As escolas são, por excelência, o local de trabalho dos docentes da educação básica, pois “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612). Por isso, é significativo que na busca de compreensão das narrativas docentes sobre seus caminhos formativos e profissionais, faz-se necessário situá-los no contexto específico em que atuam.

As escolas da rede estadual de ensino de Teresina apresentam regularidades comuns à rede: todas são públicas e mantidas pelo governo do Estado; ofertam o ensino fundamental

maior e o ensino médio regular e sob a forma de cursos técnicos de nível médio; atendem a todos que procuram o ensino público, em alguns casos através de teste seletivo, em outros por solicitação de matrícula, dentre outros aspectos. Apresentam, também, especificidades como a modalidade de ensino integral, que ainda é uma realidade de poucos escolas. Na sequência, caracterizamos, brevemente, as escolas em que atuam os interlocutores deste estudo.

Dentre os quatro professores colaboradores, três atuam em Centros de Ensino de Tempo Integral-CETI e um trabalha em escola que funciona em dois turnos, nos moldes do modelo tradicional das instituições de ensino. Dessa forma, caracterizamos os CETIs explicitando seu funcionamento e o significado dessa organização para o exercício docente dos professores. Em seguida traçamos, também, algumas considerações sobre a escola que funciona fora do regime de integralidade, bem como traçamos breve contextualização da situação remuneratória dos docentes da rede estadual de Teresina/PI, à luz de estudos sobre o assunto e a partir de revelações dos professores, por entender que o aspecto material da vida desses professores tem estreita vinculação com a forma como se relacionam com a profissão.

Os CETIs piauienses surgiram pautados nas propostas de uma educação integral, que não é exatamente uma ideia nova, pois tem sua gênese na Grécia antiga, em que os gregos expressaram o desejo de formação do homem ideal através da Paidéia (JAEGER, 1989), que pregava o desenvolvimento de cada um nos aspectos psíquicos e físicos como forma de cumprir os valores da sociedade de então.

No Brasil, o ideário da educação integral passa pela concepção de vários pensadores dentre eles: Anísio Teixeira, cuja base de seu pensamento estava contido nas propostas da Escola Nova, movimento europeu e norte americano de renovação da educação em oposição aos métodos tradicionais, com discurso de superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a adesão de Teixeira ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, juntamente com vários intelectuais, marca importante posição a favor de uma proposta de formação integral (GHIRALDELLI Jr., 1990). Darcy Ribeiro, que também se envolveu com a defesa das ideias da Escola Nova, além da militância nas questões indigenistas e estudos de temas antropológicos sobre a sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995); Paulo Freire, que dedicou sua vida em defesa de uma educação capaz de formar o cidadão pensante, crítico e politicamente atuante (FREIRE, 1979, 1982, 1991, 1993, 1997), dentre vários educadores que defenderam,

sobretudo, para escola pública, uma educação integral como forma de garantir maior permanência dos alunos e melhor qualidade para a educação básica.

No estado do Piauí, a educação integral tem seus primórdios a partir da década de 1990, com a implantação dos Centros de Ensino Integral à Criança – CAICs. Em Teresina, foram construídos três CAICs, que tiveram curta duração, cerca de cinco anos, talvez pela amplitude e ambição da proposta: oferecer aulas nos turnos regulares e atividades diversas no contra turno, o que demandou considerável montante de recursos financeiros, por parte do governo estadual, principalmente com o item manutenção, sem que houvesse contrapartida do governo federal, que bancou apenas a estrutura física, mas não garantiu recursos para o funcionamento adequado, de acordo com a proposta pedagógica dessas escolas.

Após cerca de duas décadas do fim da proposta dos CAICs, o Governo Federal cria o Programa Mais Educação – PME, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24/04/2007, em regiões metropolitanas do Brasil com mais de 200 mil habitantes e que estejam com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 2,7, com o objetivo de induzir as escolas contempladas a adotarem um regime de educação integral. Com essa iniciativa o governo federal auxilia as escolas com a operacionalização do PME, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, que aporta recursos para iniciativa oriundas do Programa Dinheiro Direto na Escola–PDDE e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação–FNDE. Esse suporte financeiro foi decisivo para a ampliação da implantação de escolas de tempo integral, por grande parte das regiões metropolitanas do Brasil. (SILVA; SILVA, 2012; MOLL, 2012; COELHO, 2013; CAVALIERE, 2017).

No estado do Piauí existem 4.154 escolas municipais e 647 estaduais, sendo que 492 unidades compõem o ensino médio. O estado passou a adotar o tempo integral a partir de 2008. Mas, após 11 anos de implantação conta com apenas 79 escolas que estão trabalhando como CETIs. O que significa um percentual ainda muito pequeno de escolas que funcionam com essa modalidade. Logo, o número de docentes que trabalham nessas escolas também é consideravelmente pequeno. (PIAUÍ, 2017).

Sobre a importância das escolas de tempo integral do estado do Piauí, Moura assim afirma:

[...] a ampliação da jornada escolar contribui decisivamente para a formação ampla do educando, na medida em que este tem mais tempo na escola, intensificando-se o apoio de professores e demais profissionais da escola e, conseqüentemente, atividades pedagógicas diversificadas. Enfim, ampliam-se os contextos de aprendizagem, em que são desenvolvidas competências tanto nos aspectos intelectuais quanto culturais e esportivos. (2015, p. 108).

A assertiva enfatiza a ampliação da jornada, maior apoio dos docentes e a diversificação das atividades pedagógicas como fundamentais para o desenvolvimento de competências e a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nos aspectos cognitivos, culturais e esportivos.

O professor que atua nessas escolas tem algumas “vantagens” pois, como a escola trabalha com a mesma clientela o dia inteiro, o docente não precisa se deslocar para outras unidades a fim de integralizar sua carga-horária. Além disso, quem se encontra na condição de funcionário efetivo e com carga horária de 40 horas semanais em escolas de tempo integral recebe um adicional no salário, que atualmente é de R\$ 800,00 (oitocentos reais). (SEDUC/PI).

Os CETIs funcionam com um turno, aproximadamente, de 9 horas assim distribuídas: 4 horas pela manhã, de aulas regulares; 2 horas de almoço e mais 3 horas, à tarde, de atividades diversificadas: reforço escolar, música, xadrez, artes, dentre outras. Essa organização/distribuição pode ser diferente, mesclando aulas e atividades. Teoricamente é uma organização bastante satisfatória. Segundo informações dos docentes colaboradores, apesar de melhorias realizadas pelos governos estaduais, na maioria das escolas que hoje estão como CETIs, a estrutura física ainda não é satisfatória, posto que não foi pensada para funcionar nesses moldes. O que significa que os espaços de permanência, de lazer, de oficinas, de alimentação e até de higiene não respondem adequadamente, aos alunos e aos professores que estudam ou trabalham nessas escolas. Algumas dessas escolas não contam, ainda, com climatização, item considerado essencial num estado em que a temperatura chega, em alguns meses do ano, aos quarenta (40) graus.

Portanto, o discurso da educação integral assumido pela rede estadual de ensino de Teresina/PI, de que “[...] são garantidas as condições de um trabalho diferenciado e que conduz a uma formação integral, a partir de uma prática pedagógica integrada” (MOURA, 2015, p. 109), precisa ser confrontado com alguns aspectos da realidade, sobretudo, aqueles de ordem estrutural.

Quanto à escola que não funciona em regime de tempo integral, que, igualmente, foi campo nesta investigação, possui uma estrutura que pode ser considerada satisfatória, até melhor que de alguns CETIs, por se tratar de uma instituição tradicional aqui em Teresina/PI, que sofreu significativa reforma em 2013. Atualmente tem 823 alunos matriculados em dois turnos, na modalidade ensino médio regular e profissionalizante em Informática.

A instituição está situada na região centro/norte de Teresina/PI, ou seja, na parte da cidade onde se concentram o comércio e os serviços, atentando para o fato de que os alunos são, em sua maioria de bairros distantes, embora muitos trabalhem na região central da cidade, como jovem aprendiz, por isso a instituição tem grande procura, em razão de sua localização central, considerada estratégica para quem trabalha naquela parte da cidade. No entanto, as condições de trabalho e as condições salariais dos docentes não diferem das demais escolas, pois integram a mesma rede estadual, vivendo as mesmas queixas: turmas numerosas, baixa remuneração e o agravante de não receberem o incentivo salarial concedido aos professores dos CETIs.

A despeito de algumas “vantagens”, o professor das escolas de tempo integral da rede estadual de Teresina/PI tem situação salarial considerada insatisfatória, segundo relatos da categoria e de estudos sobre o assunto. Não obstante o governo federal tenha aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF¹¹, em 1997, cujo objetivo era financiar o ensino fundamental no país e contribuir com a valorização do professor, o qual, posteriormente, em 2007, passou a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹², substituindo o anterior com a justificativa da inclusão do financiamento ao ensino médio, o fato é que o salário dos professores não é considerado, exatamente, satisfatório, mesmo a Lei do Piso sendo respeitada, no Estado, como refere Soares et al (2017).

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/itemlist/category/91-Fundef>>. Acesso em: 12 maio 2019.

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 12 maio 2019.

A aprovação da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) representou um caminho importante rumo à melhoria salarial dos profissionais do magistério público, na consideração de que anteriormente não havia uma legislação nacional que definisse um parâmetro de piso salarial para esses profissionais. No entanto, é preciso entender o Piso e a Carreira como elementos indissociáveis de valorização do magistério, pois não basta apenas o Piso estar elevado, faz-se necessária uma estrutura de carreira que repercuta na valorização desse vencimento inicial para todos. Assim sendo, para a CNTE (2015), o Piso, por si só, não proporciona uma equiparação aos demais profissionais, sendo necessárias políticas nacionais para estruturar a carreira, com o devido suporte financeiro da União, de modo a garantir a equidade a todos os profissionais do magistério e a sustentabilidade financeira dos entes públicos. (2017, p. 16).

A partir das revelações dos sujeitos, balizadas por estudos sobre o assunto, ficou patente que a situação salarial dos docentes da rede estadual de Teresina, não é exatamente a ideal, isso porque, “[...] a aplicação da Lei do Piso no Estado do Piauí é marcada por manobras políticas, com legislações que vieram a modificar os Planos de Carreira causando achatamento, que acarretaram em reduções salariais internas à carreira dos docentes da rede”. (SOARES, 2017, p. 1).

Mas, é preciso considerar que essa situação em relação à baixa remuneração e condições de trabalho insatisfatórias não se restringe às redes estadual, municipal e privada de Teresina/PI, estende-se ao contexto nacional. É parte do contexto em que o Brasil está inserido. A esse respeito, Cunha afirma que “Os baixos salários levam ao fenômeno da intensificação e as condições não condizentes de trabalho influenciam a autoestima dos docentes, sendo parte substancial das mazelas que se instalam nas suas trajetórias profissionais” (2013, p. 618).

No ano de 2014, o Brasil aprovou seu Plano Nacional de Educação – PNE, posto em prática pelos próximos 10 (dez) anos. Esse documento é constituído por 20 (vinte) metas. A meta 17(dezessete) trata especificamente da valorização dos professores, com a seguinte redação: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 19).

Portanto, a demanda pela valorização docente, por meio do reconhecimento da importância social do trabalho do professor, e a devida melhoria na remuneração e condições

de trabalho são pleitos reconhecidos e buscados não só em contexto local, mas, nacionalmente e que carecem de um olhar sensível por parte das políticas públicas para que sejam, de fato, contempladas, tendo em vista que em situação de recessão econômica, como vive o Brasil atualmente, estas são aspirações ainda distantes.

3.2 A opção pelas narrativas: possibilidades como abordagem teórico-conceitual e metodológica

As narrativas enquanto abordagem teórico-conceitual para acessarmos à compreensão dos processos formativos e profissionais docentes se disseminaram no Brasil, em decorrência da adoção, por pesquisadores nacionais, da epistemologia da prática de Schön (1997, 2000) que reconhece as trajetórias formativas e profissionais docentes como fontes de construção de saberes.

Nessa direção, as narrativas “do eu” (SOUZA, 2004), enquanto substrato para a explicitação das possibilidades e limites da formação e exercício docente, significaram um alargamento do campo analítico dos saberes profissionais vistos sob a perspectiva da *epistemologia da prática*, pois abarcam a compreensão de que é imperativo reconhecer as histórias de vida e profissão, ou seja, estão implicados nessa concepção os significados sociais e culturais que os docentes atribuem à sua trajetória (NÓVOA, 1991) como partes indivisíveis de seu processo formativo e desenvolvimento profissional. Cunha, a respeito da importância e possibilidades das narrativas para o desenvolvimento profissional reitera que,

Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação. (2013, p. 619).

Assim, essa investigação utiliza as estratégias das narrativas em dupla dimensão, que não se excluem, mas que se articulam e se complementam, como fundamento epistemológico que concebe a formação e atuação docente como resultantes de desenvolvimento profissional, numa acepção ampliada do prático reflexivo, que realiza mobilização de forma intencional, no sentido de trilhar sua profissionalidade a partir dos significados que atribui (pelas narrativas) à sua trajetória. A outra dimensão diz respeito ao uso das narrativas como dispositivo teórico metodológico para a construção do *corpus* da

investigação, o que implica dizer que, nesse sentido, as narrativas têm um caráter técnico, mas que seu uso se faz num contexto e na concepção em que teoria e prática são aspectos indissociáveis.

Acreditamos que a fertilidade das narrativas, como gênero de produção para compreendermos o desenvolvimento da profissão docente, pressupõe a superação de busca por uma verdade dos fatos, como prescreve a história positivista, tendo em vista que esse material geralmente é produzido em contexto individual ou grupal e representa as concepções docentes sobre suas escolhas, valores e significados atribuídos ao seu ofício. A esse respeito, é como Catani e Silva afirmam:

As narrativas autobiográficas podem contribuir, no âmbito dos estudos acerca da profissão docente, para uma modalidade de conhecimento que leva em conta a dimensão das significações pessoais das experiências de trabalho e das relações de gênero, favorecendo interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam. (2009, s/p).

A assertiva destaca a dimensão das significações pessoais sobre a trajetória de vida e trabalho como um gênero que apresenta fecundidade no tocante às interpretações sobre os sujeitos sociais, em articulação com seus lugares sociais e de profissão, possibilidade com a qual este estudo corrobora ao adotar as entrevistas narrativas no âmbito da presente investigação.

O uso de narrativas como dispositivo teórico metodológico para a produção do *corpus* narrativo fundamenta-se na percepção de que narrar histórias de vida, formação e atuação docente, pode ser considerado importante recurso de reflexão e autoformação, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre si e sobre o contexto no qual o docente está inserido. (BOLIVAR, 2002; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SOUZA, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2012; CURY, 2013).

De acordo com Souza, “[...] o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas” (2011, p. 213). Segundo o autor,

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas

no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. (2011, p. 217).

Assim, a opção teórico-metodológica pela narrativa enquanto dispositivo para construção das narrativas desta investigação, implicou a busca pelo rompimento da visão tradicional da história, nos moldes do positivismo, construída a partir de documentos escritos e oficiais, caminhando no sentido de legitimar dispositivos em relação à memória e história oral, que partem e são referenciados pela História Nova (BURKE, 1990; REIS, 1996; THOMPSON, 1998; LE GOFF, 2003) ao propor visão historiográfica construída a partir de novos objetos e metodologias. As narrativas de vida, formação e atuação docente dos professores de história se revestiram de possibilidades investigativas em relação aos objetivos do estudo.

Tomando por base que os dados de uma investigação se configuram como a matéria prima sobre a qual se analisa, reflete e constrói as explicações acerca do fenômeno estudado, no sentido de iluminar aspectos importantes para a compreensão do tema e recorte de realidade que foi delimitado nos objetivos, corroboramos com May quando afirma que os dados não são coletados, como se fossem objetos prontos e acabados, tal qual a ciência positivista postula,

Os dados não são coletados, mas produzidos. Os fatos não existem de fora independente do meio pelo qual são interpretados, seja um modelo teórico explícito, um conjunto de pressupostos ou os interesses que levaram os dados a serem coletados em primeira instância. (2004, p. 43).

A partir dessa compreensão buscamos, através do dispositivo da entrevista narrativa, construir *corpus* narrativos que, após analisados e confrontados com as teorias puderam contribuir com pistas e indícios significativos que iluminaram os objetivos e nos permitiram arquitetar um olhar mais abrangente e interpretativo/compreensiva sobre a temática.

Para Cury,

O ato de narrar está, portanto, entre as faculdades humanas mais antigas e é instrumento importante de sobrevivência, mas também de transmissão e preservação de heranças identitárias e de tradições, sob a forma de registro oral ou escrito, caracterizando-se, principalmente, pelo movimento peculiar de contar, transmitir com palavras as lembranças da memória no tempo. (2013, p. 147).

O método narrativo “[...] é caracterizado por apresentar a experiência concreta humana como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares, no qual os relatos biográfico-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e investigação” (CURY, 2013, p. 159). Acrescenta que essa percepção norteou a escolha pelas narrativas como dispositivo de construção do *corpus* narrativo, numa perspectiva de compreensão de que “[...] as ações humanas são únicas e irrepetíveis. Sua riqueza de matizes não pode, então, ser exibida em direções, categorias ou proposições abertas” (CURY, 2013, p. 159). Assim, buscamos na singularidade narrada a compreensão acerca do objeto investigado. É, na verdade, como nos diz Bolívar:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaliza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (2002, p. 4).

A narrativa apresenta, portanto, férteis possibilidades de ultrapassar o discurso sobre o vivido e de viabilizar a mediação com a experiência configurando-se como um dispositivo de autoconhecimento, que pode se converter em uma forma de construir conhecimento sobre si, sobre suas crenças, valores e práticas. Para Souza,

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação. (2011, p. 217).

Corroborando com o autor, buscamos desvelar, nos sujeitos partícipes, suas aprendizagens, experiências, sentidos e trajetórias pessoais imersas em práticas sociais e educativas, tendo por base a consciência de que o narrado foi uma seleção, consciente ou não, de aspectos que desejaram tornar visível, externar. Mas, essa escolha não diminui a importância de suas narrativas, pois exigiram um exercício reflexivo de olhar para si, de

organizar-se intelectual e psicologicamente, construindo pontes que interligam aspectos de sua vida, formação e atuação docente.

A entrevista narrativa, portanto, teve como fio condutor temas abertos, em que os sujeitos puderam se expressar livremente, de forma oral ou por escrito, explicitadas mais adiante. Buscou desvelar a visão dos docentes sobre seus saberes e práticas em relação à organização do processo de ensino aprendizagem em história, bem como a importância da formação docente e da prática educativa no exercício de sua atuação profissional.

Souza justifica o uso de entrevistas narrativas, com sujeitos em processo de formação, explicitando que:

Entendo que a narrativa abre espaços e oportuniza aos sujeitos em processo de formação o compartilhamento de experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico. Dessa forma, as narrativas, como noção e espaço biográfico, constituem-se de forma singular num projeto formativo, porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação (2011, p. 317/318).

Optamos, portanto, por construir o *corpus* da investigação através das entrevistas narrativas, guiados por temáticas pertinentes ao objeto investigado, com o auxílio dos fundamentos teórico-metodológicos da história oral, por compreender que o conhecimento dos sujeitos, suas histórias, percepções e vivências sobre o objeto de estudo e os saberes profissionais de professores de História podem ser compreendidos e interpretados tendo como base suas narrações de vida, formação e trabalho.

3.3 Mediação da história oral para construir narrativas sobre a docência

A História oral tem se configurado como metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, inserida em amplo campo de disputas científicas (BOSI, 1987; PORTELLI, 1997; THOMPSON, 1998; FREITAS, 2006), que a classificam ora como método ora como técnica. Seja qual for o entendimento e denominação, a história oral tem a capacidade de permitir a produção de dados a partir de dispositivos focados na oralidade, como a entrevista narrativa aqui utilizada, que mesclou escrita e escuta dos professores. Para Freitas, “História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”. (2006, p. 18).

Esse dispositivo, que tem como base o uso de fontes orais, pode ser compreendido a partir de sua predominância em, pelo menos, três tipos de abordagens: a História oral de vida e profissão, que tem como base narrativas sobre a trajetória de vida e/ou profissão, a História oral das tradições coletivas que aborda as lembranças em torno de valores de determinadas comunidades e a História oral baseada em temáticas, que busca desvelar visões e/ou concepções em torno de determinados temas ou assuntos.

A investigação sobre os aspectos da vida e profissão docente aparece como o principal viés da História oral no contexto educativo brasileiro e um dos inspiradores do uso dessa metodologia, no Brasil. O historiador americano Paul Thompson (1998), em seu livro: “A voz do passado” que se notabilizou por advogar uma vertente historiográfica cuja fonte de dados é a memória das representações sociais, que busca compreender o passado a partir das indagações do presente. Para Thompson (1998), a reconstrução e narração das memórias se evidenciam como um processo social que requer engenho e arte, vigor imaginativo e aprendizado com os outros.

O dispositivo da oralidade para viabilizar investigações sobre trajetórias de vida e profissionalização docente tem sido utilizado, em muitos casos, nas últimas décadas, a partir de narrativas orais ou escritas. Catani et al (2003, p. 20) definem como sendo narrativa, um grupo variado “[...] de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, [...] e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas”. Compreendem, então, que a narrativa se insere em uma modalidade que contribui com a construção de *corpus* narrativo em determinadas investigações, mas que também pode se inserir como uma prática de formação. Os autores que advogam e se utilizam desse dispositivo de investigação e formação, de maneira geral, a identificam como sendo narrativas (auto) biográficas ou a escrita sobre si (JOSSO, 2004; SOUZA, 2008; CATANI et al, 2003; CUNHA, 1997).

Segundo Souza (2006), as narrativas podem ser compreendidas como investigação, tendo em vista que evidenciam conhecimentos experienciais de sujeitos em processo de formação, mas também como um tipo de formação na medida em que permitem tomada de consciência e reflexões dos sujeitos narradores ao elaborar e analisar suas experiências.

Cunha, afirma que as narrativas têm sido utilizadas como fundamentos de pesquisa, mas também enquanto estratégias pedagógicas. Como recurso de pesquisa,

[...] as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias [...], a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele. É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado. (1997, p. 192).

Diante disso, a compreensão é de que, o uso da entrevista narrativa como recurso de produção do *corpus*, na pesquisa qualitativa exige cuidados considerados importantes a serem observados, dentre eles, os que dizem respeito à possível falta de motivação do entrevistado, à dificuldade de compreensão das perguntas, à possibilidade de o entrevistado dar respostas falsas, à influência do entrevistador e às opiniões do pesquisador no momento da entrevista. Para Souza, “Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural”. (2007, p. 63). Por isso, a produção de narrativas sobre formação e experiências docentes situaram-se em um recorte histórico, cultural, social e educacional, conforme se encontram inseridos os seus interlocutores.

A escolha de narrativas como dispositivo epistemológico e de construção do *corpus* narrativo pautou-se na convicção de que, “[...] as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145), buscando, assim, extrair de sua narratividade aspectos importantes, aspectos singulares para a compreensão do objeto da investigação. A opção foi, portanto, pelas entrevistas narrativas, com questões abertas, que cabem elaborações pessoais, não padronizadas, na consideração de que “[...] permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos [...]”, de forma que possam proporcionar aos sujeitos colaboradores maior proximidade com o assunto da investigação, pois as indagações abertas tendem a promover certa liberdade de expressão oral ou escrita.

Desse modo, a entrevista narrativa utilizada na investigação associa-se, em similitude, à entrevista em profundidade ou compreensiva, pois em seu emprego levou em consideração que,

A entrevista em profundidade (compreensiva) permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história. (LALANDA, 1998, p. 875).

A interpretação do *corpus* obtido com as entrevistas não desconsiderou que, “[...] estamos perante uma construção selectiva baseada na memória e nas representações” (LALANDA, 1998, p. 874), os partícipes certamente narraram algumas coisas e desprezaram outras, de forma intencional, ou não, tendo como fio condutor os temas que lhes foram apresentados.

A organização e estruturação das narrativas ocorreram a partir de dois roteiros de eixos norteadores, denominados: Entrevista 1 e Entrevista 2 (APÊNDICE B), com tópicos flexíveis a serem narrados pelos interlocutores, perfazendo um total de oito entrevistas.

O roteiro da primeira entrevista constituiu-se de dois eixos temáticos: O primeiro, “A construção dos saberes docentes de professores de história”, que buscou saber aspectos da trajetória pessoal e profissional e sobre os saberes construídos na licenciatura; o segundo eixo: “Memórias dos professores pesquisados” solicita que narrem aspectos sobre o exercício da docência, o sentido de ser professor de história e as expectativas que têm em relação à formação continuada e sua importância.

Para a segunda entrevista, o roteiro temático teve como foco vivências, sentidos e compreensões sobre os saberes experienciais. Apresenta-se dividido em duas partes: “Saberes e fazeres do professor de história: a construção do conhecimento docente específico do professor de história” e “Necessidades formativas e possibilidades/dificuldades enfrentadas no contexto da prática pedagógica”.

3.4 Percurso constitutivo das entrevistas narrativas

A construção das entrevistas narrativas no âmbito da investigação sobre os saberes profissionais de professores de história da rede estadual, na cidade de Teresina/PI, teve um percurso constitutivo com início em dezembro de 2017. Sua escolha pautou-se na perspectiva de que:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. (SOUZA, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o primeiro passo desse processo foi a ida à cada uma das quatro escolas em que trabalham os docentes colaboradores, para uma conversa inicial sobre a investigação, a fim de explanar a temática, os objetivos, a metodologia e o que motivou o convite àquele (a) docente, em particular, para colaborar com a investigação.

O primeiro encontro significou uma fase de aproximação, apresentação da pesquisa e sensibilização dos docentes para atuarem como sujeitos colaboradores. Foi de suma importância por conseguir a adesão dos docentes a fim de participarem da pesquisa, demonstrando confiança e se colocando à disposição. “O objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência. Esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação”. (MINAYO, 2001, p. 62). Ao nos aceitarem em sua convivência de trabalho, os docentes demarcaram um espaço privilegiado para o diálogo que foi fundamental na construção de suas narrativas.

Considerando que “[...] os entrevistados não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos”. (MINAYO, 2001, p. 62), partimos para o próximo passo, num segundo encontro, que compreende a entrega de alguns documentos que julgamos de suma importância: a Carta-Convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, o Termo de Compromisso Ético do Pesquisador-TCEP.

O primeiro, a **Carta-Convite** para participar da investigação, delineou a temática a ser pesquisada, os objetivos, a metodologia, a identificação da orientadora, dados de contato da pesquisadora e a instituição pela qual se realiza o Doutorado. (APÊNDICE D). Nesse documento evidenciamos qual a contribuição esperada dos professores, a finalidade do estudo e o compromisso ético de utilização do *corpus* coletados através das narrativas ou de outros meios, na tese ou em outras publicações correlatas de natureza científica. Na carta convite, também, evidenciamos que as entrevistas narrativas poderiam ser gravadas ou escritas pelos docentes, ficando essa escolha a critério do desejo e disponibilidade de cada um.

O **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE**, (Apêndice E) também foi entregue no segundo encontro a cada um dos docentes. Esse documento revelou-se de

fundamental importância, pois o sujeito colaborador deveria preenchê-lo em duas vias, sendo uma para o docente partícipe e outra para a pesquisadora, com dados como: nome, número do Registro Geral –RG, Cadastro de Pessoa Física – CPF e com assinatura ao final, juntamente com a pesquisadora. O teor desse termo consiste na solicitação de permissão para gravação ou escrita de narrativas, assim como autorização para uso das mesmas como dados da investigação. Da mesma forma que o documento anterior, expressa o compromisso de não identificação, por nome ou quaisquer outros meios, dos sujeitos colaboradores.

O Termo de Compromisso Ético da Pesquisadora-TCEP (Apêndice F), reafirma, de forma expressa, aos sujeitos colaboradores nosso compromisso, baseado na ética que deve nortear a pesquisa científica, sobre a condição de anonimato dos sujeitos, assegurando que não seriam identificados por nome civil, endereço físico e/ou eletrônico, cargo/função, idade e sexo, mediante a adoção de identificação genérica como docente A, B, C e D; ou atribuindo-lhes nomes fictícios que, de fato, aconteceu nesse caso. Ficou acordado, portanto, que informações sobre perfil pessoal, acadêmico e profissional dos(as) participantes poderiam ser apresentados, desde que não implicassem em revelação de suas identidades. Foi assegurado, ainda, que o participante poderia desistir de colaborar com a investigação quando assim o desejasse.

Mediante aceite, entrega e explicitação desse conjunto de documentos para a participação dos professores selecionados, com base em critérios anteriormente mencionados, informamos que, de pronto, buscaríamos autorização legal junto à Secretaria Estadual de Educação do Piauí –SEDUC, órgão ao qual as escolas estaduais estão diretamente vinculadas e subordinadas, para procedermos ao início da construção das narrações, por meio de entrevistas e, se julgássemos necessário, pela utilização de observações. Como a permissão foi concedida, em 15 de abril de 2018, por meio do Ofício nº. 0120/2018 (Anexo A), iniciamos, concretamente, o processo de construção das entrevistas narrativas.

A partir daí, voltamos às escolas, regularmente, sempre de acordo com prévia marcação de dias e horários com os docentes, através de contatos por e-mail, celular e WhatsApp, respeitando suas limitações em relação à disponibilidade de tempo.

Logo nos primeiros encontros, e até antes destes, percebemos a intensa rotina de trabalho dos docentes como elemento dificultador dessa colaboração, pois como explicado, quando da caracterização de seus perfis, verificamos que dois docentes trabalham 40 (quarenta) horas e outros dois, têm jornadas de 60 (sessenta) horas semanais. Portanto, não

dispõem de tempo para atendimento às nossas solicitações, algo que, segundo nosso entendimento, precisa ser racionalmente dimensionado, sob pena de não darem conta de todas as tarefas que envolvem a docência. A percepção acerca das múltiplas atribuições e jornadas desses professores não serviu como desestímulo, para que os preteríssemos, pois sempre se mostraram abertos, interessados e estimulados a prestarem suas contribuições. A respeito desse aspecto limitação de tempo, disponibilidade do professor, comporta registrar:

[...] o que ocorreu, especialmente na segunda metade do século XX, foi um processo de aumento da jornada de trabalho do professor em função dos baixos salários. Se do ponto de vista coletivo o poder aquisitivo foi enfrentado por meio de lutas, quase sempre traduzidas em greves, do ponto de vista individual, os professores foram obrigados a aumentar a jornada de trabalho, possibilitando, assim, a recomposição parcial dos salários. (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 439).

Esse aumento da jornada de trabalho é perceptivelmente recorrente entre os docentes da rede estadual de Teresina/PI se considerarmos o grupo de professores colaboradores nessa investigação, 4 (quatro) no total, sendo 2 (dois) homens e 2 (duas) mulheres, percebemos que entre os homens esse fenômeno é mais frequente. Ambos os professores trabalham dessa forma, na jornada de 60 (sessenta) horas, enquanto que as professoras têm 40 (horas) semanais. Provavelmente, isso se explica pelo fato de ser a mulher, em grande parte, a pessoas que se responsabiliza pelas tarefas domésticas, sendo, por esse motivo, mais difícil ficar longe do lar e da criação dos filhos, nos três turnos.

Bourdieu explica esse predomínio da mulher nas ocupações do lar, abordando a divisão entre o feminino e o masculino, em torno da separação interior e exterior da casa:

A dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação: ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer. A visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas tais como as decorações murais, os motivos das cerâmicas ou dos tecidos. Mas ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou nas práticas: por exemplo na estrutura do espaço, e em particular nas divisões interiores da casa ou na oposição entre a casa e o campo, ou ainda na organização do tempo, da jornada ou do ano agrário, e, mais amplamente, em todas as práticas, quase sempre ao mesmo tempo técnicas e rituais, e muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras, porte. (1995, p. 137).

Fica evidenciado, portanto, que o papel da mulher está vinculado, preponderantemente, ao interior da casa. Isso implica que “[...] esta divisão parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz algumas vezes para falar daquilo que é normal, natural, a ponto de ser inevitável, é porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social”. (BOURDIEU, 1995, p. 137). Essa concepção de divisão do trabalho entre o feminino e o masculino passou a ser questionada a partir da Idade Moderna. No entanto, nas sociedades em que os laços da escravidão demoraram a ser rompidos, a exemplo do Brasil, em que a lei que a extingue definitivamente foi assinada em 1888, há apenas 131 anos, de modo que esse traço da sociedade patriarcal, marcada pela dominação masculina ainda se mostra de forma contundente, como se constata, concretamente, no papel da mulher frente ao mercado de trabalho.

A partir do recebimento do documento legal de permissão da pesquisa, Ofício n°. 0120/2018 (Anexo A), iniciamos nossas idas às escolas. Contabilizamos 10 (dez) encontros com cada docente. Sempre em seu local de trabalho, conforme combinado e de acordo com suas possibilidades de horários, assim distribuídos: Dois encontros iniciais de sensibilização e entrega dos documentos descritos nos apêndices D, E, F; uma visita para entrega de Ofício de permissão para a pesquisa, emitido pela SEDUC e marcação do início da investigação; após essa fase, ocorreu encontro para esclarecimentos da temática, com e leitura, estudo e reflexão de texto de Tardif (2014) sobre os “saberes docentes”. Essa fase marcou o que podemos compreender como etapa inicial e explicativa para a construção das narrativas da investigação, conforme se encontra expressa no quadro a seguir:

Quadro 6 – Etapa inicial de construção do corpus narrativo da investigação

Ordem dos encontros	Mês/ano	Tema	Atividades	Documentos
1°	Dez./2017	Sensibilização para participação na pesquisa	Apresentação da temática, objetivos e metodologia.	-----
2°	Mar./2018	Documentos de Aceite	Entrega dos documentos que marcam a intenção de participação dos sujeitos e o compromisso da pesquisadora	- Carta-convite; - TCLE - TCEP
3°	Abr./2018	Oficialização da investigação	Comunicação sobre o recebimento da autorização legal para a pesquisa;	- Ofício n°. 0120/2018- SEDUC
4°	Abr./2018	Esclarecimentos sobre a temática investigada	Leitura reflexiva de texto sobre o assunto	- Texto: “Os saberes docentes” (TARDIF, 2014)

Fonte: Dados da investigação. (2018).

Na fase posterior, ocorrida a partir de maio, de 2018, o quinto encontro, foi de apresentação, leitura e esclarecimentos acerca dos tópicos propostos para a construção da primeira narrativa. Momento de escutá-los sobre suas disponibilidades e ou/preferências em relação à gravação ou produção escrita. Ao que todos se manifestaram pela escrita, provavelmente porque, dessa forma, eles teriam, por um lado, liberdade em relação a sua disponibilidade temporal e por outro, a oportunidade de organizar suas revelações e concepções da forma que desejavam que fossem expostas. De nossa parte não vimos nenhum problema, a partir daí combinamos um prazo para a entrega desse texto. Em relação à opção pela narrativa escrita, consideramos que,

A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

A entrega das primeiras narrativas não foi tão fácil como previsto, inicialmente, pois os prazos tiveram que se adaptar às intensas jornadas de trabalho de cada um, bem como a dinâmica da vida particular desses docentes, o que é perfeitamente compreensível, tendo em vista que a construção de uma narrativa, que inclui uma série de pontos específicos, demanda tempo, pois é uma produção que, além de relatar seu trajeto formativo e profissional adentra no universo de concepções e sentidos construídos a partir da formação, vivência e profissionalidade de cada um. A esse respeito, Souza assim se manifesta:

A entrevista narrativa, como trabalho da memória, configura-se como singular para a apreensão de aspectos sócio históricos e conjunturais da educação, numa primeira instância, e dos percursos e trajetórias de formação, numa perspectiva individual dos educadores entrevistados. (2011, p. 2017).

Mediante esse entendimento, cultivamos a sensibilidade de não os pressionar. Quando muito, lembrá-los de nossa solicitação, sempre deixando claro que o tempo, embora seja um imperativo na vida e trabalho de cada um de nós, deveria ser o que eles pudessem dispor sem prejuízo profissional e pessoal. Ao mesmo tempo é preciso considerar que quando falamos em tempo não se pode enquadrá-lo como uma categoria física,

eminentemente cronológica, pois seu conceito depende da forma com as sociedades o concebem e lidam com ele.

A sociedade moderna esquadrinha e disciplina o tempo de acordo com os modos de se produzir os bens econômicos. Para Thompson (2011), ele é uma construção social e histórica que enquadra os sujeitos no modo de produção capitalista e regula os modos de ser, de se produzir e viver em sociedade. Já para Elias (1998), a concepção do tempo se insere numa visão sociológica marcada por rituais que tem por gênese os acontecimentos da natureza, mas que se inscreve em práticas rotineiras da vida de cada um. Para ele o tempo é uma construção que só existe a partir de sua apropriação através das práticas sociais.

Essas demarcações acerca do tempo servem de escopo para se pensar sobre o trabalho dos docentes colaboradores e como eles se inserem nessas várias temporalidades. Assim, a vivência temporal de professores de história, sujeitos dessa pesquisa, se desenvolve entre o tempo histórico defendido por Thompson (2011) e a visão sociológica de um tempo fluido, proposta por Elias (1998). Em suas itinerâncias, os docentes constroem suas *estratégias e táticas* de trabalho e sobrevivência. Certeau utiliza essa denominação explicando,

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito *como algo próximo a ser a base* de onde se pode gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...]. [...] a tática é determinada pela *ausência de poder* assim com a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (1998, p. 99 - 101).

Embora não se referindo diretamente ao trabalho docente, as ideias de Certeau (1998) podem nos auxiliar na compreensão da criatividade dos professores frente aos desafios da profissão, mediante o convívio de um tempo saturado de fazeres que lhes são impostos. Notadamente, quando nos referimos às rotinas educativas onde a imprevisibilidade do dia-a-dia e a inventividade dos educadores mostram-se capazes de (re) inventar seu cotidiano, a partir do uso de estratégias e táticas que são fundamentais para o êxito em suas atividades pedagógicas.

A partir desses condicionantes, fomos recebendo as narrativas correspondentes ao primeiro roteiro e tratando de marcar com eles uma leitura analítico-crítica de seu texto. O objetivo era que pudessem se localizar em seus escritos, no sentido de reafirmar, negar, acrescentar ou dar outra redação e/ou interpretação diferente da que estava visível em suas

produções. Esse foi um exercício interessante, pois foram desafiados a se confrontar com suas afirmativas/negativas, evasivas, silêncios, construções/desconstruções, certezas/incertezas e ponderações. Afinal, essas são suas vozes que precisam ser visibilizadas, ouvidas, interpretadas. Catani afirma que:

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre o seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que eles reconstruam um modo próprio de se perceberem. (2003, p. 32-33).

A partir desse entendimento, precedemos, juntamente com cada sujeito, à leitura e reflexão de sua produção, em cada uma das duas etapas das entrevistas narrativas. Desse exercício resultaram aprofundamentos, alterações, supressões, explicações e até reescrita de narrativas. O quadro abaixo apresenta delineamento do desenvolvimento e conclusão da produção das narrativas, que contou com 10 (dez) encontros com cada um dos sujeitos colaboradores.

Quadro 7 – Etapa de continuidade e finalização da construção das narrativas

Ordem dos encontros	Mês/ano	Tema	Atividades	Documentos
5º	Mai./2018	1º Roteiro de tópicos para a produção da narrativa	Entrega, leitura e discussão sobre os tópicos do roteiro	- Tópicos norteadores para 1ª. narrativa
6º	Jun., Jul./2018	Produção da 1ª narrativa	Leitura reflexiva sobre a narrativa produzida	- 1ª. Entrevista Narrativa
7º	Ago., Set./2018	2º Roteiro de tópicos para a produção da narrativa	Entrega, leitura e discussão sobre os tópicos do roteiro	- Tópicos norteadores para 2ª. narrativa
8º	Out., Nov./2018	Produção da 2ª. narrativa	Leitura reflexiva sobre a narrativa produzida	- 2ª. Entrevista Narrativa
9º	Nov./2018	Finalização da produção e entrega da 2ª. narrativa	Cont. leitura reflexiva sobre a narrativa produzida	- 2ª. Entrevista Narrativa
10º	Dez./2018	Avaliação das produções	Leitura reflexiva sobre as narrativas produzidas	- 1ª. e 2ª. entrevistas narrativas

Fonte: Dados da investigação (2018).

Em razão de várias idas e vindas, a primeira etapa de construção das narrativas foi concluída em de julho de 2018 e, em agosto do mesmo ano, passamos a proceder à busca

pela construção da segunda entrevista narrativa, cujo processo constitutivo revelou-se semelhante à primeira, enfrentando os mesmos dilemas em relação ao tempo dos professores. Mas, em ambas as fases o que predominou foi a disponibilidade e boa vontade dos docentes, aliado à sua capacidade de rememorar fatos de sua vida, formação e atuação, num exercício que Souza denomina de “escritas de si”. Segundo o autor:

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (2007, p. 69).

A intervenção junto aos docentes, sujeitos da investigação, para construção das narrativas finalizou em novembro de 2018, com a elaboração e análise reflexiva da segunda entrevista. Em dezembro de 2018 retornamos às escolas para uma avaliação final, seguida de agradecimentos pela colaboração. Todos os momentos de interação entre pesquisadora e docentes colaboradores ocorreram nas dependências de cada escola onde trabalham esses professores, buscando respeitar a dinâmica de organização de seu tempo de trabalho, esses encontros aconteceram, geralmente, na biblioteca ou sala de professores, em dias e horários previamente negociados, a fim de não prejudicar a rotina da escola, de suas aulas e atividades pedagógicas.

Enxergamos na realização dessa investigação, mas especificamente na construção das narrativas, espaço privilegiado para que os docentes de história, que dela participaram, refletissem criticamente sobre suas práticas no intuito de dar sentido aos seus percursos formativos e profissionais. Nesse sentido, corroboramos com Nóvoa ao afirmar que:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

[...]

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1991, s/p).

Esperamos que esse exercício crítico e dialógico de olhar para si, ao elaborar uma produção escrita, proporcionado pela construção das narrativas de formação e prática docente, tenha contribuído para fomentar um processo de reflexão e formação continuada que favoreça o repensar sobre a identidade pessoal e profissional desses professores, capaz de potencializar a mobilização e construção de novos saberes e fazeres.

3.5 Modos de análises de narrativas

Segundo a literatura educacional, existem várias formas de realizar análises de narrativas. De maneira geral estão associadas aos objetivos e à forma como se realizou a narração. Nessa direção, uma das possibilidades é através da descrição dos termos sintáticos, em que a narrativa deve ser decomposta em partes que vão do sumário à síntese (LABOV, 1972). O tipo de análise proposto por Labov é muito utilizado em estudos sobre a vida e o trabalho de professores; é considerado bastante pragmático pelo fato de propor uma decomposição da narrativa em seis unidades: sinopse, orientação espaço/temporal, sequência de acontecimentos, avaliação, resultados, síntese integradora (coda). Nessa perspectiva, a escrita narrativa compõe a base da análise, pois é a partir dela que se constroem os sentidos e as compreensões sobre o fenômeno estudado.

Noutra vertente, Gee (1985) propõe uma forma de análise menos baseada na escrita narrativa e mais centrada na oralidade em que a importância do discurso oral se sobrepõe ao texto escrito, desta forma:

Trabalhando sobre o discurso oral mais do que sobre o texto escrito, aquele autor está atento às hesitações, às pausas, às inflexões que pontuam o discurso. Usando unidades poéticas (a entrevista é reescrita em frases numeradas como se fossem versos), estâncias e estrofes para examinar o discurso, tenta avaliar a organização, a coerência e o sentido do que é dito. (GALVÃO, 2005, p. 334).

Por esse viés, a análise de narrativas adquire contornos sociais, políticos e culturais, pois a linguagem não apenas comunica algo, mas transmite um conjunto de valores e concepções de determinados grupos profissionais e/ou sociais. Nesse sentido, a interpretação/compreensão desse discurso implica perceber as hesitações, pausas, inflexões e os termos utilizados pelos sujeitos participantes, pois isso indica sua filiação a determinado estrato profissional ou social (GALVÃO, 2005).

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 105) apresentam proposta de análise de entrevistas narrativas que são consideradas como “[...] uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”. Os autores delineiam três modos de analisar os achados coletados através de entrevistas: “a análise temática, a proposta do próprio Schütze e a análise estruturalista”.

De acordo com a proposta de análise temática, após a transcrição, realiza-se uma organização textual em três colunas de tal forma que “[...] a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Esse tipo de análise, que leva a uma redução da narrativa e à criação de categorias, pode ser útil, principalmente, para julgamentos quantitativos. “O produto final constitui uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador”.

A análise de narrativas propostas por Schütze realiza-se através de seis etapas: transcrição, divisão do texto em indexado e não-indexado, criação de trajetórias, tratamento das unidades não-indexadas como “análise do conhecimento”. Agrupamento e organização e comparação entre trajetórias individuais e identificação de trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Essa proposição pode ser compreendida como análise comparativa pelo fato de basear-se na

[...] recapitulação oral de histórias vividas pessoalmente na comunicação direta no universo cotidiano, representa – em comparação com outros tipos de narrativa, de modo particularmente intensivo- o produto conjunto da interação do narrador e do ouvinte como agentes comunicacionais. (SCHÜTZE, 2014, p. 16).

A análise de narrativas, com base no estruturalismo, tem como foco os elementos formais da narração, notadamente as dimensões paradigmáticas, ordenação dos elementos da narrativa e, sintagmática, mapeamento do *corpus* das narrativas relacionando-as às variáveis contextuais. Sobre a análise estruturalista, Jovchelovitch e Bauer afirmam que essa proposta “[...] se constitui em um formalismo matemático para lidar com dados qualitativos, sem ser necessária recorrer a estatística”. (2002, p. 109).

Nessa investigação corroboramos com Souza, que advoga os fundamentos teórico-metodológicos da análise interpretativa-compreensiva, ao explicitar que essa perspectiva,

[...] busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (2004, p. 122).

Por esse viés, o objeto da investigação, os saberes profissionais de professores de história, estão articulados com a formação continuada, uma vez que se constituem como espaços de “investigação-formação”, por se tratarem de relatos escritos sobre sua gênese e trajetória profissional, exigem rememoração, organização mental e elaboração escrita. É, portanto, um processo que exige um olhar para si, para sua vida, suas concepções e saberes. A construção da escrita é processo que requer um esforço teórico-metodológico em relação ao que sabem/compreendem sobre a ciência, a educação e os conhecimentos historiográficos.

Importante ressaltar que a análise do *corpus* narrativo com abordagem interpretativa-compreensiva tem como fundamento a ancoragem no paradigma hermenêutico, que pode ser compreendida como teoria ou filosofia que busca interpretar valores, sentidos e significados. Segundo Ricoeur, “[...] toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro” (1987, p. 18). Logo, a hermenêutica se inscreve como filosofia de valorização do diálogo, da linguagem oral e escrita, da auto-reflexão e da busca pela construção de sentidos. (HERMANN, 2002; GADAMER, 2007). De acordo com Souza,

O paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (2007, p. 63).

Através do dispositivo das narrativas, buscamos junto aos docentes colaboradores lembranças e construções sobre sua trajetória de formação e atuação docente, bem como sobre suas concepções acerca do tema em tela, o que implicou a utilização de memórias como recurso de construção do *corpus* investigativo. Compreendemos que esse apelo à

memória é algo complexo, pois uma das facetas da nossa memória é sua seletividade. Existe uma tendência de lembrar as coisas que foram significativas, quer sejam positivas ou negativas em nossas vidas. Além disso, as lembranças são também, normalmente, associadas à coletividade, marcadas pelo convívio social. Halbwachs (1990) defende que nossa memória é coletiva, pois se alimenta de interações sociais, é construída nos mais variados grupos dos quais fazemos parte e com os quais temos algum laço afetivo. Thompson (1998), como um dos representantes da corrente historiográfica denominada “Nova História¹³”, defende a utilização de memórias e relatos orais em contraposição à defesa da visão positivista, que compreende o documento escrito como única fonte válida e confiável. Nesse sentido, Bosi (1987), utilizando esse recurso, retrata São Paulo da segunda metade da década de 70, através das narrativas de oito idosos realizadas em forma de entrevistas, em sua obra “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” em que admite profunda interação com os sujeitos da pesquisa a ponto de se definir como sujeito e objeto da investigação ao mesmo tempo. A obra de Benjamin (1994) se configura como referência significativa em se tratando de narrativa, recurso utilizado nas entrevistas. Para este autor, “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação [...]”. (p. 205).

Essas referências foram significativas para guiar nosso olhar sobre as memórias narradas pelos docentes partícipes da investigação. Elas têm em comum a defesa por uma escuta sensível de sujeitos comuns que, ao construírem suas narrativas, de forma escrita ou oral, contribuíram com a desconstrução da chamada História tradicional ou positivista, baseada em fatos políticos, relatados a partir da visão de quem ocupa o poder.

3.5.1 Plano de análise do *corpus* da investigação

A organização do *corpus* analítico da investigação (POIRIER et al, 1999; BAUER; AARTS, 2002; DAHLET, 2002) ocorreu mediante a triangulação dos objetivos, com a

¹³ Denomina-se “Nova História” a corrente historiográfica derivada dos *Annales*, que foi um movimento histórico-cultural, iniciado na França e que contou com três fases: uma primeira, de 1920 a 1945, que teve como característica intensa oposição às teorias da história tradicional, combatendo sobretudo, a história política e dos eventos. Um dos nomes mais significativos foi Marc Bloch; numa segunda fase (1946-1969), o movimento, cuja expressão maior, até então era a divulgação das ideias contra o positivismo através de revista de mesmo nome, passa a apregoar a adoção de novos conceitos (estrutura e conjuntura) e métodos oriundos das ciências sociais para a produção historiográfica, dominada por Fernand Braudel; e uma terceira fase, que se inicia a partir da década de 1970, que se caracteriza pela ênfase nos estudos culturais e se popularizou também pelo nome de História Cultural. Jacques Le Goff e Pierre Nora são os nomes significativos desta geração.

fundamentação teórica e as narrações construídos na pesquisa, tomando como referência a ideia de análise de narrativas de Souza, em que explicita:

[...] os desafios que são colocados para diferentes pesquisadores sobre a análise, compreensão e/ou interpretação de narrativas (auto) biográficas, seja no conjunto de suas produções textuais e linguísticas, seja através da construção de unidade de análises temáticas ou de análise de conteúdo ou de discurso como uma das possibilidades metodológicas para análise de narrativas. (2014, p. 42).

As narrativas construídas pelos docentes e seu cruzamento com a problemática enunciada e os princípios teórico-metodológicos norteadores foram analisados partir da perspectiva compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004, 2006, 2014). Nesse sentido, tomamos de empréstimo do autor a denominação “Unidades Temáticas de Análise” para situar e (re) significar os achados narrados.

Ao buscar em Souza (2006, 2014) a inspiração para a organização e análise das narrativas a partir da concepção compreensiva-interpretativa procuramos, tal qual fez o autor, não engavetar os sentidos e vividos construídos e expostos pelos docentes em categorias, pois isso conduziria a uma fragmentação das produções narradas e, conseqüentemente, das compreensões em torno das mesmas. A opção pela apresentação de excertos narrados foi adotada sempre na perspectiva de compreender, tanto quanto possível, a totalidade das peculiaridades e contextos históricos dos professores.

Concordamos, pois, com Souza, sobre a opção pela organização temática, diante da seguinte consideração:

[...] compreende-se que a análise horizontal e as unidades de análise temática possibilitam, a partir da leitura interpretativa-compreensiva, superar o agrupamento sucessivo de repetições contidas nos textos narrativos - saturação da informação -, explicitando particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida, o que remete-nos à ideia de que o agrupamento das unidades de análise temática vai se constituindo mediante ao sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história. (2014, p. 46).

A apresentação do *corpus* analítico da investigação foi elaborada partindo da premissa de que a opção pela leitura compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014) deveria abarcar cinco etapas que estão inter-relacionadas e são, portanto, complementares e

imbricadas. O objetivo dessa organização é compor um quadro que facilite a compressão sobre o objeto de estudo pesquisado.

Assim, apresentamos nesta etapa, descrição, compreensão e interpretação das narrativas, através da organização em duas unidades temáticas de análise: a primeira, “Entre memórias e silenciamentos: vozes sobre a docência como opção e a trajetória de formação” compõe a quarta parte da tese; e, a segunda, “Narrativas de atuação e experiência profissional: os saberes profissionais do professor de história em debate”, integra a quinta unidade deste estudo.

A primeira unidade temática de análise, denominada “Entre memórias e silenciamentos: a docência como opção e a trajetória de formação” se encontra estruturada nas seguintes subunidades:

- ✓ Tornar-se professor (a) de história: entre escolhas e conveniências;
- ✓ Trajetória docente e memórias de aluno: início do percurso profissional;
- ✓ Lugar da formação inicial na construção dos saberes docentes;
- ✓ Mediação entre saberes específicos e pedagógicos: a relação teoria e prática;
- ✓ História na educação básica: significados e importância do saber histórico.

A segunda unidade temática de análise, intitulada “Narrativas de atuação e experiência profissional: os saberes profissionais do professor de história em debate”, compõe-se das seguintes subunidades:

- ✓ Saberes profissionais do professor de história;
- ✓ A escola como locus de mobilização e construção dos saberes profissionais;
- ✓ Planejamento da ação docente: transposição didática e dinâmica da sala de aula;
- ✓ Possibilidades e dificuldades vivenciadas na docência em história e projetos de desenvolvimento profissional.

Figura 1 – Unidades temáticas de análise

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A opção, nesta investigação, pela organização das narrativas em unidades temáticas justifica-se pela preferência por não decompor os achados em partes isoladas, mas considerá-los a partir de sua unicidade e indivisibilidade, no sentido de possibilitar “[...] apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas”. (SOUZA, 2014, p. 44).

Nesse sentido, buscamos, a partir da análise compreensivo-interpretativa, apreender os aspectos regulares, comuns, individuais e irregulares da formação e vivência docente dos sujeitos da pesquisa. Souza explica as possibilidades dessa forma de análise de narrativas, com base na organização temática:

[...] análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. (2014, p. 44).

A fertilidade e as possibilidades desse modelo analítico, a partir da organização do corpus das narrativas em unidades temáticas, levou à escolha por essa opção teórico-metodológica, que propiciou uma visão mais holística dos textos narrados, contribuindo com melhor desvelamento do objeto da investigação, qual seja, os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores de história da educação básica, mediados pelas trajetórias formativas e prática docente.

Nesse exercício compreensivo-interpretativo valemo-nos do que diz Ricoeur, ao afirmar que,

A interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida. Numa teoria dos signos que minimiza a diferença entre a fala e a escrita e, que, acima de tudo, não realça a dialética de evento e significação, pode esperar-se que a interpretação surja apenas como uma província dentro do império da compreensão (1989, p. 85).

Para adentrar na tessitura das narrativas e construir uma análise compreensiva-interpretativa (BAUER; GASKELL, 2002; RICOEUR, 1989; SOUZA, 2004, 2014), procedemos às seguintes fases: a) Leitura introdutória das narrativas, cujo objetivo foi uma aproximação com os relatos dos colaboradores, no sentido de construir visão geral do assunto abordado; b) No próximo passo, procedemos a uma pré-análise ou leitura cruzada (SOUZA, 2014), visando identificar uma proximidade das narrativas e sua mediação com a literatura de referência da tese; c) Em seguida, procedemos à leitura temática das narrativas, em que se buscou a abordagem que cada docente construiu sobre os temas sugeridos e como fundamentam seus argumentos; d) A quarta etapa desse processo foi a construção das unidades e subunidades temáticas, com o objetivo de organizar a análise sobre o que foi narrado; e) Na quinta (e última) parte realizou-se análise compreensiva-interpretativa do *corpus narrativo* (RICOEUR, 1989, 2007; SOUZA, 2004, 2014), no sentido de iluminar as regularidades, individualidades e construir significados de cada narrativa docente, como mostramos na Figura 2:

Figura 2 – Etapas da análises das narrativas

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na quarta e quinta partes da tese, respectivamente, apresentamos, construímos compreensões e interpretações em torno das unidades e subunidades temáticas delineadas, tomando por base excertos das narrativas dos atores docentes pesquisados e as contribuições dos autores que fundamentam a investigação. Buscou-se compreender sentidos, recorrências, similaridades e individualidades (DELORY-MOMBERGER, 2012; SOUZA, 2004, 2014) no intuito de desvelar aspectos significativos para a abrangência do objeto de estudo da investigação, qual seja, a construção dos saberes profissionais de professores de história, na interface com a formação docente.

4 ENTRE MEMÓRIAS E SILENCIAMENTOS: vozes sobre a docência como opção e a trajetória de formação

*Essa lembrança que nos vem às vezes... folha súbita que tomba abrindo
na memória a flor silenciosa de mil e uma pétalas concêntricas...
Essa lembrança..., mas de onde? De quem?
Essa lembrança talvez nem seja nossa, mas de alguém que, pensando em
nós, só possa mandar um eco do seu pensamento nessa mensagem pelos
céus perdida...
Ai! Tão perdida que nem se possa saber mais de quem!*

Mario Quintana (1989, p. 73)

Buscamos em Mário Quintana a evocação da memória e das lembranças procurando fazer uma analogia entre características convergentes e divergentes nos relatos dos professores no intuito de situar nas suas escolhas e opção pela docência, num contexto em que a história pessoal e a trajetória formativa de cada um se entrecruzam. Aspectos comuns e individuais, mas que foram definidores de suas identidades e que se imbricaram nos respectivos percursos formativos.

Para Halbwachs (1990), a memória tem, necessariamente, uma ancoragem nos aspectos coletivos, nos marcos sociais e históricos em que está inserida, servindo de base para as lembranças que guardamos. Assim, o autor trabalha com a categoria “memória coletiva”, para a qual advoga valorização ao contexto no qual se vive e trabalha, como aspecto que potencializa as memórias individuais. Nessa perspectiva, afirma:

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (1990, p. 25).

As memórias que reconstruímos de nossas trajetórias vividas, segundo Halbwachs (1990), advêm da vivência em sociedade. Elas são individuais, na medida em que partem de cada pessoa, de suas evocações, mas foram preservadas mediante o que os grupos sociais dos quais participamos demarcam como memoráveis. Logo, memórias individual e coletiva se articulam de forma constante e permanente.

Reconhecer que existe um entrecruzamento entre a memória coletiva e a individual implica em conceber uma seletividade (HALBWACHS, 1990), entre o que deve ou não ser lembrado, o que pode levar a um processo de esquecimento e silenciamento de determinados aspectos da vida de cada um.

Para Izquierdo (2010), todos nós somos o somatório do que lembramos e daquilo que, por diversas razões, não queremos lembrar. A não-lembrança nos dá o conforto do silenciamento sobre coisas que, nem sempre, tencionamos expor, seja por medo, vergonha, seja por não considerarmos importante. Foi sob essa perspectiva de valorização do dito e do silenciado, que examinamos as narrativas dos docentes colaboradores com o intuito de configurar essa unidade temática.

Apreendemos com Bosi, a forma como as memórias relacionam o presente com o passado e, ao mesmo tempo, como essa mediação constrói representações na vida de cada um, como assim explicita:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1987, p. 9).

Pela perspectiva de Bosi (1987), a memória tem o papel de trazer para o presente as lembranças que, embora latentes em nossa consciência, se revelam significativas para que a história de cada um seja a representação de sua trajetória de vida e profissão, pois quando resgatamos o passado, na verdade desejamos criar um desenho do presente

Nesse sentido, o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP) constituído por professoras da Faculdade de Educação, por professoras da rede pública que lecionam na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e por alunos da pós-graduação, tem investido esforços na temática que articula memórias, histórias de vida, formação e práticas docentes com o propósito de construir caminhos que conduzam à formação continuada. Nessa perspectiva, Bueno et al, afirmam que a proposta do grupo visa:

[...] favorecer estudos de cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e gênero [...] na busca pessoal de alternativas para melhorar a

atuação docente e propiciar modos de trabalhar com os professores. A preocupação com a docência e com as práticas de formação do magistério tem sido, ao longo dos anos, questão relevante para todas nós. Além disso, é de uma formação comum que privilegiou a história e a filosofia da educação que nos vem a tentativa de enfatizar o recurso à memória (individual e coletiva), como eixo norteador da construção de práticas de formação. Tal investimento tem sido feito simultaneamente ao esforço de reenquadrar o lugar das subjetividades na produção do trabalho educacional (1993, p. 300).

Dessa forma, a proposta do grupo põe em evidência as possibilidades de trabalho em relação à memória e suas potencialidades epistemológicas. Assim, “O reconhecimento do papel político da recuperação da memória e das autobiografias de professores coincide com a necessidade de se considerar os processos de construção do conhecimento pelos professores [...]”. (BUENO et al, 1993, p. 306).

Kenski (2003), a esse respeito, cita a escola como local privilegiado para transmissão de determinados aspectos da memória coletiva e afirma que por esse local circulam dois tipos de memórias: a *memória-escolar*, que é aquela emanada dos textos escritos, livros, livros, filmes, revistas e documentos, tem caráter imutável e constante; e, a *memória –saber*, que circula sob a forma de pensamentos e comportamentos dos sujeitos da escola, que é ativa e pode sofrer mudanças tomando por base as vivências e interações. Assim, no itinerário investigativo desse trabalho consideramos que a *memória-escolar* e *memória-saber* dos interlocutores se articulam em suas vivências e práticas.

Outra referência significativa no estudo sobre as possibilidades epistemológicas da memória coletiva pode ser buscada em Pollack, quando afirma:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades. [...] A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (1989, p. 9).

Para esse autor, a memória coletiva tem função bem específica, ela se presta a uma interpretação do passado como forma de estabelecer laços de pertença que garantam a manutenção de determinada situação social. Assim identifica o fenômeno por ele determinado “um enquadramento da memória”.

Na contramão dessa perspectiva, Bueno et al, propõe o conceito de uma “contra memória” que,

[...] ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas próprias histórias de vida e de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história (1993, p. 307).

Essa proposição visa enxergar no professor protagonismo em seus saberes e fazeres, tomando como base o compartilhamento de suas itinerâncias de vida e trabalho. Nesta investigação procuramos adotar olhar similar para a análise dos relatos docentes, pois a possibilidade de desconstrução de imagens e estereótipos pode possibilitar subsídios significativos sobre suas vivências formativas e profissionais, contribuindo com a (re)configuração de suas identidades docentes. Nessa linha de pensamento, corroboramos com a afirmação de Souza:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente (2004, p. 173).

A relação referenciada na afirmativa, do entrelaçamento da memória com o tempo, mostra-se importante direcionamento adotado na investigação para requerer a recuperação das lembranças docentes sobre as concepções e sentidos acerca de sua formação e atuação.

Nesse sentido, foi com base nos suportes teórico-metódicos sinalizados ao longo do trabalho, e na compreensão acerca da importância das memórias como dispositivo de construção/(re)construção e desconstrução da história de vida pessoal e profissional dos interlocutores que apresentamos e analisamos as narrativas, buscando compreender-interpretar como se tornaram professores e como ocorreu a escolha pela área de história; qual sua percepção sobre a trajetória docente; quais suas memórias de aluno; como se deu o início do percurso profissional; que saberes foi possível construir na formação inicial; como

se deu a mediação entre saberes específicos e pedagógicos; e como ocorre o relacionamento teoria e prática em sua formação docente.

As análises do *corpus* das entrevistas narrativas investiram na reflexão em torno das seguintes questões: Quais os sentidos e influências atribuídos pelos docentes à sua opção pelo magistério e às itinerâncias vivenciada no início do percurso profissional? Como se caracterizam as concepções que os professores de história construíram sobre os saberes específicos e pedagógicos em sua formação docente? E como dimensionam a importância dessa disciplina para a educação básica?

4.1 Tornar-se professor (a) de história: entre escolhas e conveniências

A escolha profissional, quase sempre, marca um tempo de dúvidas e incertezas quanto à aptidão de cada um, ao mercado de trabalho, à valorização profissional, dentre outros aspectos. Porém, esse momento resulta de uma série de motivações e conveniências de natureza pessoal, social e familiar, principalmente porque ocorre num tempo em que o jovem, na maioria das vezes, se encontra numa fase de imaturidade que o leva a alimentar inseguranças e indecisões quanto ao que gosta, ao que pode ser mais atrativo financeiramente e, quanto ao que deseja em termos profissionais.

A rigor, temos presenciado que a opção pela docência implica uma escolha profissional demarcada pelas adversidades inerentes ao ofício, tais como: condições de trabalho deficitárias, estruturação da carreira e remuneração insatisfatórias, desvalorização social e culpabilidade do professor pelo fracasso da educação. (NÓVOA, 1991a; HARGREAVES, 1998). No que concerne à presente investigação, buscamos saber também, por que a área de história foi a escolhida? Obtivemos respostas de cunho pessoal, como: identificação e interesse pela área, influência de professores e familiares e, também, pela facilidade de passar no vestibular.

De acordo com as manifestações dos docentes, alguns fatores foram decisivos para a escolha pelo magistério, dentre eles: a influência de familiares, o gosto por determinada área, a visão de uma possível facilidade de ingresso no mercado de trabalho, dentre outros. Reforçando nosso entendimento, registramos alguns excertos recortados de suas narrativas:

A minha família tem histórico de muitos professores, ainda assim pouco me interessava pela “área”, pois notava as dificuldades. O primeiro “contato” com a docência ocorreu quando me tornei

catequista. [...]. Considero que minha mãe e minha irmã mais velha tiveram relevante influência na escolha e estilo da docência. Contudo, só me decidi depois dos trinta anos. [...] apesar de preferir Física, optei por História pelo pragmatismo, pensei que seria mais fácil entrar na universidade. Ledo engano! Fiquei surpreso quando descobri que a concorrência de história era muito maior que Física. (Tiago).

Dentre as licenciaturas, a que mais me identificava era com os estudos históricos por entender que ela nos leva a conhecer os processos históricos e nos propicia uma melhor reflexão da nossa realidade, já que os mesmos nos levam a compará-la com outras realidades. (Jacinta).

Tornei-me professora através da convivência com familiares que são professores (mãe, tios, tias, primos e primas). Desde o ensino médio já despertava o interesse pela disciplina de história. (Carla).

Sempre tive vocação para a carreira do magistério e procurava, de alguma forma, inserir-me no meio da atividade docente. Certo dia estava em minha casa, já aos dezesseis anos de idade e com uma enorme necessidade de auferir algum recurso, não apenas para o meu sustento, mas também para contribuir com a renda familiar. Éramos um grupo de oito irmãos e morávamos sozinhos, responsáveis pelo nosso sustento, uma vez que não tínhamos mais mãe viva e nosso pai havia casado novamente e constituído uma nova família. [...] conhecer a vida pregressa da minha família e do lugar onde morava causava-me enorme fulgor. Ficava a ouvir conversas do meu avô, do meu pai e de seus amigos só para tomar conhecimento das histórias da vida do povo do meu lugar. Dessa forma, conhecer a história de pessoas e lugares dos livros passou a ter lugar de destaque no meu imaginário, depois, influenciado pela forma como o meu professor do segundo ano do antigo ensino fundamental menor, trabalhava a história do Brasil. Acredito que assim, desencadeou-se o meu gosto pela História (Rodrigo).

Ao olharmos, de forma analítica e de forma reflexiva, para esses excertos narrativos dos professores Tiago, Jacinta, Carla e Rodrigo, percebemos, em todos eles, e, portanto, em sua narratividade, a predominância da tradição familiar como um dos elementos motivadores de sua opção pela docência. Somaram-se a esse fato (influência das mães, irmãs, tios, tias, primos e primas), a experiência do magistério através da catequese e da vocação para o magistério. É bem verdade que o papel da família na escolha profissional foi um dos elementos significativos, nessa fase da vida dos jovens, mas é verdade, segundo Santos, que também existem outras motivações, igualmente significativas:

Muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação

político-econômica do país, a família e os pares. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família. (2005, p. 58).

Embora diversas motivações estejam conjugadas no fenômeno que define e que explica a escolha profissional de um predomínio da influência materna e de demais familiares. Ou seja, o grupo social mais imediato tem peso significativo nessa opção. Nesse sentido: “[...] é considerado essencial para a escolha não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, o valor dado às profissões pelo grupo, [...]”. (SANTOS, 2005, p. 58).

Quanto à opção pela área de História, os interlocutores relataram vários motivos, tais como: pragmatismo, por considerar mais fácil de passar no vestibular (Tiago); desenvolvimento de reflexão sobre a realidade (Jacinta); interesse despertado durante o ensino médio (Carla); influência de estórias que ouvia de antepassados, desejo de conhecer a História de pessoas e lugares e também influência de professores da educação básica (Rodrigo). Sobre as influências docentes Ricoeur (1969) explicita que um contrato de reciprocidade liga professor e aluno e que a base dessa aliança deve ser a colaboração que permita aprendizagem de ambos, garantindo aos discentes bases para desenvolver seu próprio projeto de conhecimento e saber, diante desse raciocínio, o docente pode inspirar os alunos em suas escolhas profissionais, como aconteceu com Rodrigo de modo particular e, de modo geral, com todo o grupo de professores.

Dos relatos sobre opção pela docência e escolha da História como área de conhecimento, identificamos nas narrativas pontos em comum em relação às influências familiares, principalmente daqueles mais próximos, mães, irmãs e outros parentes, mas também motivações de cunho particular como vocação, influência religiosa, situação econômica, desejo de conhecer outras culturas e lugares e necessidade de desenvolver olhar reflexivo. Assim, nosso entendimento é de que nem todas as escolhas foram, necessariamente, gestadas em contexto de aspiração pessoal e particular, tiveram peso significativo influências e contingências de cunho religioso; estudantil (no ensino médio, no ensino superior) dentre outros.

4.2 Trajetória docente e memórias de aluno: início do percurso profissional

O início de um percurso profissional é, quase sempre, pontuado por dificuldades e incertezas. A primeira delas é colocar-se no mercado de trabalho após formatura e consolidar uma carreira. Huberman (2000) explica que esse início de carreira atinge os três primeiros anos de exercício docente e se caracteriza pela busca da sobrevivência, é o que denomina de “choque do real”, que é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constate, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades cotidianas das salas de aula, a fragmentação do trabalho [...]”. (2000, p. 39).

Com os atores desse estudo não foi diferente da realidade descrita, pois nessa fase de seus percursos profissionais os relatos de suas vivências apontam percalços mais ou menos comuns a todos como revelam os excertos a seguir:

Em 2003 comecei a lecionar nas escolas públicas. [...] Em 2006 assumi o cargo efetivo de um concurso de 2003 no sistema estadual de ensino. No ano seguinte fui convidado para a gestão [...] Em 2010 voltei para as salas de aula, inclusive fui tutor do curso de Licenciatura em História de Santo Amaro, este era EAD. Nesse período eu já havia assumido a gestão [...] Repensei minha vida profissional e me afastei de cargos administrativos, então, a partir de 2012 me dediquei exclusivamente à docência. (Tiago).

Iniciei minha prática docente como bolsista do Ensino Médio, em uma escola pública numa pequena cidade, [...] do interior do Piauí. Logo que conclui a minha Licenciatura, fiz concurso público para a área e me tornei professora efetiva da rede estadual de ensino do estado do Piauí, no ano de 2000. Assim, somando o tempo de bolsista com o de efetivo, somam 20 anos de prática docente, hoje ministro aulas de História numa escola de tempo integral, [...] da rede estadual de ensino, na cidade de Teresina- PI, no ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano e no ensino médio, da 1ª à 3ª série, perfazendo um total de 11 turmas, com mais de 300 alunos. (Jacinta)

Enquanto aluna, tive muitas dificuldades para estudar e principalmente para alcançar uma graduação a nível superior, assim procuro mostrar essa realidade para meus alunos e incentivá-los a buscar a realização dos seus projetos de vida e não desistir mediante as dificuldades. Por outro lado, busco dentro das minhas possibilidades, compartilhar meus conhecimentos da melhor forma e com compromisso ético profissional e humanístico. (Jacinta).

Comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de [...] em 2005. Lá trabalhei no Ensino Fundamental até o ano de 2006. Neste período também fui tutora do Programa Pro-infantil no ano de 2006. De 2010

a 2011 fui diretora e supervisora de Ensino na [...] também em [...], De 2012 até hoje estou lotada na Escola Estadual [...], em Teresina/PI, como professora do ensino médio. Atualmente estou com as turmas de 1º e 3º ano, nos turnos manhã e tarde. Sou professora efetiva da rede estadual de ensino do Piauí, em regime de trabalho de 40 horas. Fui contratada através de concurso público em 2005. (Carla)

Minhas memórias de aluna são de um tem um tempo em que eles não se manifestavam. [...] Diversos professores contribuíram com suas experiências e motivações para minha atuação como professora. (Carla).

[...] trabalhei com turmas do primeiro ano do ensino médio por todo o ano letivo de 1990, sem nenhum registro em carteira ou qualquer outra forma legal. Depois desse período retomei a atividade docente somente no ano de 1994 na rede estadual do Maranhão como substituto, [...] Como professor mesmo, reconhecidamente no lugar e no cenário profissional, credencia ao ano de 1998, quando entrei como bolsista na rede estadual de ensino do Estado do Piauí. Depois passei no concurso público no ano 2000 e no mesmo ano fui lotado na mesma escola onde trabalhava como bolsista. Naquele momento tornava-me efetivo da rede estadual de ensino no Estado do Piauí. Atualmente estou lotado em turma de segunda e terceira séries do ensino médio. (Rodrigo).

As revelações dos professores indicam a forma tateante que foram ocupando os espaços relativos a seu ofício e enfrentando os percalços comuns em início de carreira, que envolvem desde trabalhos como bolsistas, temporários até conseguir estabilização no emprego através de concursos. Assim concebidas, guarda sintonia com os dizeres de Souza: “[...] as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar” (2011, p. 216).

Para a maioria dos interlocutores o ingresso na carreira profissional ocorreu em escolas públicas, e de forma precária, conquistando a efetividade anos depois, via concurso público. Outro formato de ingresso ao campo de docência foi como bolsista e, também, na função de tutoria, onde permaneceram por volta de dois anos. Uma docente, em particular, relatou ter iniciado sua trajetória profissional numa cidade do interior e só depois foi transferida para a capital, Teresina. Em outro caso, o docente começou ministrar aulas logo que iniciou o ensino médio, ficando nessa condição por um ano. A propósito, esse interlocutor em sua narrativa expressa, que foi professor temporário, no estado do Maranhão e em 2000 assumiu como efetivo no estado do Piauí.

Tomando por base a análise de Huberman (2000), a primeira fase do “ciclo de vida profissional docente”, denominada “entrada na carreira” pode ser compreendida, pelas narrações dos docentes como um momento de incertezas, uma vez que todos passaram por uma situação de trabalho temporário, bolsistas ou de precariedade. Outra marca dessa fase aponta para o fato de que alguns aceitaram outras atividades educativas como gestão escolar, tutoria de programas e supervisão. Importante destacar que após situação inicial de entrada na docência, atividade com duração de um a três anos, todos os pesquisados foram aprovados em concurso público e passaram à condição de efetivos.

Tardif, ao traçar considerações sobre a evolução da carreira docente, aponta duas fases importantes, a de exploração (de um a três anos) e de estabilização (de três a sete anos). A etapa que marca o início de construção da carreira docente, que pode ser associada à entrada na profissão, dos interlocutores é:

Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escola, pais de alunos, e etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante e é condicionada pelas limitações da instituição. (2014, p. 84).

Assim, as narrações denotam esses movimentos de experimentar diferentes papéis (professores temporários, bolsistas, gestores, tutores) e, embora não tenham sido admitidas explicitamente, mas de forma subliminar, foi um momento de dificuldades tendo em vista a não efetividade dos vínculos trabalhistas.

De acordo com o perfil desenhado pela investigação, os interlocutores ultrapassaram as fases de “exploração” (TARDIF, 2014) e de “estabilização” (HUBERMAN, 2000), em que se verifica uma situação de “[...] comprometimento definitivo [...] ou da tomada de responsabilidades” (p. 39), que dura aproximadamente de 4 a 6 anos, passando, então, para a fase de “diversificação” que vai de 7 a 25 anos de serviço, caracterizada pela busca de uma flexibilização nos modos de ser docente, através do uso de metodologias, materiais e formas de avaliação diferentes daqueles empregados na fase inicial de carreira docente. Huberman (2000) explica que se trata de uma fase na qual os professores se revelam mais motivados, mais dinâmicos e, inclusive, mais afeitos a trabalharem em grupo, em diversas comissões surgidas nas escolas. Trata-se, pois, de uma etapa de suas vidas marcada pelo predomínio de

autonomia didático-científica e institucional e, às vezes, financeira, pelo tempo que estão estabilizados no emprego.

Outro aspecto visualizado, neste olhar analítico sobre as memórias de aluno que se mostraram marcantes, foi que nem todos se manifestaram, mas, uma docente mencionou que nas suas lembranças de aluna rememora um tempo em que os discentes não se manifestavam, não obstante assinala, em dado momento de sua narratividade: “Diversos professores contribuíram com suas experiências e motivações para atuação como professora”. Sua fala nos leva a entender que se reporta a dois espaços/tempo: possivelmente à educação básica, onde os alunos nem sempre são incentivados a participar e, à graduação, em que o contexto universitário favorece a adoção de aulas mais dialógicas (FREIRE, 1997). Uma das docentes lembra de suas dificuldades para estudar, principalmente para alcançar a graduação superior, por isso faz questão de mencionar para seus alunos acerca de seus percalços para estudar, como forma de incentivá-los a não desistir de seus sonhos.

Quanto ao silêncio dos demais, sobre o assunto, pode levar ao entendimento de que não identificaram lembranças consideradas significativas nas práticas docentes de seus mestres. Ou ainda que não consideram importante resgatar, aqui, suas lembranças como alunos, possivelmente, por uma busca de negação do que foi vivido, tendo em vista possíveis experiências discentes negativas. Nesse sentido, nossas lembranças são, em grande parte, constituídas através daqueles com quem convivemos, a exemplo das “[...] imagens que o sujeito faz sobre si mesmo no processo de construção de sua identidade são em grande parte fundamentadas na história que lhes são narradas pelos outros” (CATANI, BUENO, SOUSA, 2000, p. 164). Assim, silenciar também pode ser uma forma de demonstrar (ou ocultar) memórias desagradáveis ou sem importância em torno de determinado momento de suas vidas e que por isso mesmo não merecem ser narradas.

4.3 O lugar da formação inicial na construção dos saberes docentes

Consideramos formação inicial docente aquela realizada no âmbito dos cursos de licenciatura. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, em seu Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]”. Entendemos como inicial por ser um primeiro momento na elaboração de dispositivos científicos, metodológicos e institucionais de habilitação para o exercício docente. A essa fase deve seguir-se a formação

continuada, em que os docentes percorrem, por meio de suas atividades e vivências pedagógicas e/ou cursos de formação, aperfeiçoamento, pós-graduações ou outros, os caminhos de constituição de sua identidade profissional.

No entanto, é preciso considerar que um grande número de professores solidifica e aprofunda seus saberes a partir da formação inicial e do exercício pedagógico, por isso essa etapa se constitui como fundamental em suas trajetórias profissionais.

Nesta parte da investigação objetivamos compreender como os docentes analisam a formação recebida no curso de licenciatura em História, qual a importância dessa formação para sua atuação profissional e como se deu a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos em sua formação inicial.

Buscamos, portanto, através do narrado, situar a percepção dos sujeitos sobre sua formação inicial, a articulação entre os saberes específicos e os das ciências da educação e aqueles necessários ao exercício docente, construídos nesse percurso. Para tanto, destacamos alguns excertos das narrativas de Tiago, Jacinta, Carla e Rodrigo:

O curso de História foi excelente, no que diz respeito a abrir horizontes do conhecimento em si, pois, as leituras me deram oportunidade de saciar diversas dúvidas. Fato que aprofundou e reforçou a admiração pela docência, principalmente em História, todavia, me decepcionei com a qualidade das aulas de alguns professores e com a amplitude da preparação que recebi na academia para colocar em prática. Percebi o abismo entre o apresentado na Universidade e a realidade da Educação Básica. Essa desilusão não tirou a vontade de concluir o curso e abraçar a profissão, pois as leituras e produções científicas feitas equilibraram a situação. (Tiago)

Na época da minha graduação acredito que eu poderia ter recebido uma formação melhor, no que diz respeito à prática pedagógica, mas dentro do que foi possível para a realidade da universidade em que me formei, acredito que eu tenha aproveitado o suficiente, principalmente por me conscientizar que a melhor formação do professor se faz na prática cotidiana da sala de aula, apesar da importância das discussões teóricas que se travam nos bancos das universidades. (Jacinta)

Compreendo como muito importante a formação na licenciatura em história para minha atuação profissional. Diversos professores contribuíram com suas experiências e motivações para minha atuação como professora. (Carla).

Considero que a formação na graduação foi um tanto quanto deficitária, uma vez que algumas disciplinas não eram ministradas a contento. Ou pela falta de professor “especialista” da matéria ou

mesmo pela deficiência de material para pesquisa. Algumas disciplinas [...] era em caráter optativo e em horário pouco oportuno. Além de outras deficiências, não havia, durante o curso, uma aproximação mais direta com a realidade da prática docente, o exercício prático da docência propriamente dito. Contudo, posso considerar que muito de positivo também foi vivenciado ao longo da graduação. O contato com leituras diversificadas e o empenho de muitos profissionais docentes da [...] deram-me muita coragem para enfrentar as adversidades. Aprendizado que carrego até hoje na minha vida profissional de docente. (Rodrigo)

Das narrativas podemos extrair diferentes pontos de vistas, que classificam o curso realizado como excelente. Embora mesmo quem teve a percepção do curso como muito bom afirma ter se decepcionado com a qualidade das aulas de determinados professores. Todos são unânimes em afirmar que, seu curso proporcionou uma base importante de conhecimentos, experiências, dentre outras contribuições. Inclusive, um dos docentes afirmou que a melhor formação se dá na prática profissional. Outro atribuiu a excelência do curso aos bons professores que teve. Um outro professor mencionou que a formação teria sido deficitária, pois alguns professores não eram “especialistas” na matéria e que algumas disciplinas, consideradas importantes foram ofertadas como optativas e em horários inadequados. Também houve queixas com relação à dificuldade de material para a pesquisa, assim como houve registro acerca da distância entre o que era ensinado e a prática docente em História. No entanto, as narrativas apontam como fatores positivos do curso a diversidade de leituras, o empenho dos professores, a abertura de horizontes, a aproximação direta com a realidade escolar.

Através da análise dos percursos narrados pelos docentes durante sua formação inicial inferimos que, apesar do reconhecimento de “algumas deficiências”, esse foi um espaço privilegiado de construção de vários saberes, principalmente saberes disciplinares e que o caminho percorrido na realização do curso de graduação foi concebido e avaliado de diferentes formas pelos professores, tendendo, no entanto, para o lado positivo. Enquanto alguns afirmaram que foi um curso “excelente”, outros apontaram aspectos negativos e que poderiam ter sido melhor trabalhados.

Nesse sentido, comporta evocar Tardif, ao referir-se à formação na graduação, defendendo-a como fundamental tanto profissional como institucionalmente,

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza

universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais. (2014, p. 247).

Tendo em vista ampliar nossa compreensão acerca do *corpus* analítico, buscamos saber qual a percepção dos professores sobre a importância da formação inicial para sua atuação profissional, razão por que se manifestaram de diversificadas maneiras: um interlocutor denuncia o que chama de “abismo” entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na educação básica, de modo que, esse aspecto leva a uma certa desilusão. Mas, afirma que isso não foi suficiente para fazê-lo desistir. Outra explicita sua visão sobre o assunto dizendo que compreende que a melhor formação do professor se faz na prática da sala de aula, mas que não desconhece a importância das discussões teóricas realizadas na universidade. Uma outra docente afirma que sua formação na graduação foi muito importante para o exercício da docência, põe em evidência a motivação e a contribuição de seus professores. Acerca dessa questão, a despeito da crítica que faz ao curso, como tendo sido “deficitário”, um outro professor reconhece que existiram muitos aspectos positivos, tais como leituras diversificadas e empenho de boa parte de seus professores. Um dos aspectos negativos mencionado foi com relação à distância entre o curso e o campo de atuação docente, em referência à desarticulação entre teoria e prática na formação docente.

Assim, sobre a importância do curso para atuação docente desse grupo de interlocutores, as narrativas denunciam a distância entre a academia e a educação básica, quando externam seu desconforto em relação à dissociação teoria e prática, embora esse aspecto tenha sido realçado de forma a supervalorizar o saber prático em detrimento de fundamentação teórica. Mas, esse pensamento é parte de um contexto de formação docente que privilegia a formação instrumental, que concebe o conhecimento subdividido entre teoria e prática e que embasa a existência de um “ofício sem saberes”, pois pautado pela prática aprendida em forma de repetição e não de reflexão; e “saberes sem ofício”, em referência ao aprofundamento teórico realizado distante da prática pedagógica. (GAUTHIER et al, 1998). Ao identificar “leituras diversificadas” como um componente importante da formação para o exercício docente revela seu desejo e seu compromisso em favor da realização de um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER et al, 1998).

4.4 A relação teoria e prática na formação docente

A formação inicial, ou seja, a que se efetiva por meio dos cursos de licenciatura, requisito mínimo exigido pela LDB/96 para o exercício docente, tem se pautado por paradigmas que concebem a relação teoria e prática em lugares diferenciadas. No curso de história, assim como nas demais licenciaturas, essa relação se concretiza, principalmente, através da mediação entre os saberes pedagógicos e específicos, por que entendemos como pertinente buscar as concepções dos interlocutores sobre esse tema.

Com o objetivo de compreender de que forma se articulam os saberes específicos, da ciência histórica, mediados pelos saberes pedagógicos na formação inicial, solicitamos aos docentes que narrassem sua percepção sobre a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos percebidos no decorrer de seu curso e que explicitassem sua visão sobre a articulação entre teoria e prática no percurso formativo. As colocações sobre esses aspectos foram as seguintes:

[...] os conteúdos pedagógicos foram menos explorados. Além disso, a maioria dos professores dessas disciplinas era formada por especialistas e tinham alto índice de ausências. Em determinadas situações demonstravam pouco domínio de conteúdos, dessa forma existia mais interesse nos conteúdos de História, enquanto os pedagógicos eram negligenciados, o que se refletiu na apatia por eles. (Tiago)

Levando em consideração a parca sintonia entre os assuntos específicos e pedagógicos e com o agravante da problemática na execução do estágio supervisionado em que a realidade escolar deveria ser vivenciada para o enriquecimento da licenciatura, tudo convergiu para um clima desarticulado que dificultou minha adaptação junto nas escolas públicas. (Tiago)

Acredito que eu tenha recebido um bom direcionamento, dos meus professores, no que dizem respeito aos conhecimentos específicos e pedagógicos, já que fizemos as discussões teóricas que estavam em voga à época da minha formação. Mas, como é sabido a sociedade é dinâmica e os nossos conhecimentos devem acompanhar essa dinâmica, principalmente do que diz respeito às interpretações históricas, e às práticas pedagógicas para melhor formação dos nossos alunos e pra orientar melhor e de forma atual a nossa prática pedagógica. (Jacinta)

Na época da minha formação, as discussões teóricas foi bem mais que a prática pedagógica, já que esta só acontecia em poucas oportunidades e nos últimos períodos do curso. Acredito que pelo papel a ser desempenhado por um profissional da educação, professor, qualquer investimento maior e melhor nessa formação

prática surtirá resultados mais positivos dentro do processo ensino aprendizagem. (Jacinta)

Quanto aos conhecimentos específicos foram trabalhados de forma bem clara, organizada e colocando o ensino aprendizagem como importante para o conhecimento dos alunos. Quanto aos conhecimentos pedagógicos também foram abordados de forma que os professores trabalhavam muito a questão da abordagem do conhecimento do aluno, trocas de conhecimentos e didática em sala de aula. (Carla)

Quanto à teoria e prática no curso todos os professores faziam essa relação bem aplicada. Sempre colocaram debates, pesquisas e apresentação dos trabalhos para fazer a relação teoria e prática. (Carla)

A maneira como eram abordados os conhecimentos específicos [...] nos levava a uma condição muito mais para o campo da pesquisa que para a docência propriamente dita. [...] Ainda assim entendo que a pedagogia aplicada era muito mais voltada para a prática no ensino superior que na educação básica. Era como se estivéssemos, todos, sendo preparados para a pesquisa ou mesmo para a docência superior. No que concerne a teoria e a prática na nossa formação, não tem como fugir do conhecimento, que em verdade levaremos para qualquer nível de prática docente. O que sentimos falta na verdade é existência de um laboratório mais consistente no que diz respeito a aproximação da realidade nos demais níveis de onde se realiza a prática docente. (Rodrigo)

Compreendo que a relação entre os saberes específicos do curso e os saberes pedagógicos foi de fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional. Uma vez que, no meu entendimento, não basta se apropriar de conhecimentos específicos sem que saibamos como operacionalizar tais saberes. (Rodrigo)

A licenciatura, na sua organização curricular, contempla uma parte específica voltada para o estudo dos saberes da ciência histórica mediada por um eixo didático-pedagógico que oferta disciplinas das ciências da educação. A articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, nas licenciaturas, sempre foi ponto desafiador.

O modelo de formação docente que norteia o currículo das licenciaturas, na atualidade apresenta reminiscências de organização curricular de cunho instrumentalista, positivista, que a literatura educacional denomina de racionalidade técnica, por desenhar um percurso formativo nos moldes de uma formação que supervaloriza as habilidades técnicas para o exercício docente. Nesses termos, o “bom professor” se define por sua capacidade de realizar, de forma eficientemente técnica, seu fazer docente. Em posicionamento crítico Schön (1997) aponta que por esse modelo curricular o conhecimento produzido articula

teoria e prática de forma sobreposta, com predomínio da primeira em detrimento da segunda. Nessa perspectiva, segundo o autor, as habilidades são vistas como um tipo secundário de conhecimento, mas que são consideradas mais úteis, por isso mesmo predominaram nas propostas tecnicistas de formação docente.

Em contrapartida, os estudos de Schön (1997, 2000) defendem proposta que norteia boa parte dos atuais currículos de formação docente na atualidade, a da racionalidade prática ou racionalidade reflexiva (NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 2001, 2011; TARDIF, 2014). Essa proposição, que começou a ser divulgada no Brasil já partir da década de 1980, pressupõe uma epistemologia da prática profissional. Ou seja, reivindica estatuto científico específico para a prática docente, entendendo-a como lugar privilegiado da construção de saberes profissionais.

Tardif afirma que: “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (2014, p. 255, grifos do autor). Esse paradigma credita ao professor um perfil de prático reflexivo, pois sua atividade exige reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1997, 2000), situando sua atuação dentro do que se concebe como *práxis*¹⁴. Essa corrente teórica embasa a formação do *professor reflexivo* que, segundo nosso entendimento, deve ser característica predominante do ofício docente e não uma habilidade especial que apenas alguns possuem.

Assim, analisar a percepção dos docentes investigados sobre a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a visão que construíram sobre a relação teoria e prática pressupõe não perder de vista o contexto de sua formação inicial, que possivelmente foi marcado pelo predomínio de concepção técnico instrumental ou, pelo menos, sob sua influência.

As narrativas docentes desvelam um contexto de desconforto em relação à desarticulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos vivenciados na licenciatura em História. Mediante seus relatos, percebemos essa relação como conflituosa, discrepante e dissociada. O primeiro aspecto que evidenciou essa compreensão foi a afirmativa de que os interesses pelos conhecimentos da área de História eram maiores e que em relação

¹⁴ Sob o ponto de vista filosófico, “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241). Ou seja, a relação teoria e prática é indissociável e somente pode ser imaginada separadamente por uma operação mental que a concebe desarticulada e sobreposta.

pedagógica foi menos “explorada”, o que evidencia fortes indícios do modelo formativo da racionalidade técnica que marca a supervalorização dos saberes específicos em detrimentos daqueles voltados para formação do professor. Para Diniz Pereira,

[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. (2014, p. 36).

Nessa citação, o autor enfatiza o caráter técnico desse modelo de formação e os conhecimentos pedagógicos devem ter um status secundário de apoio à prática. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados revelam aspectos que foram marcantes em sua formação superior. Suas narrativas fornecem elementos que nos levam a crer que possuem um senso crítico sobre o desenho curricular que marcou sua formação, pois denotam olhar crítico ao relatarem que a ênfase recai sobre os saberes da área específica. O exame sobre sua formação se evidencia, também, quando uma docente revela que a dinâmica da sociedade e da educação exige que se repense sobre os saberes históricos e os da área pedagógica. Importante, igualmente, a observação feita por um interlocutor sobre a primazia da formação para a pesquisa histórica em detrimento de estudos mais voltados para a especificidade da formação docente.

Ao buscar nas entrevistas a compreensão que os professores têm sobre a relação teoria e prática vivenciada na licenciatura encontramos reminiscências que sinalizam para um desenho de currículo normativo/prescritivo de formação docente em bases positivistas, que, além de separar teoria e prática, através da divisão e sobreposição disciplinar, potencializa a ideia de que os conhecimentos teóricos precedem a prática e servem de guia para sua concretização.

Nesse sentido, um docente refere-se a esse aspecto como “parca sintonia” entre os assuntos específicos e pedagógicos, ao passo que uma professora enfatiza que as discussões teóricas foram bem mais que a prática pedagógica. Uma outra declara que se sentiu contemplada com a forma como os professores articularam teoria e prática ao longo do curso. Sobre a relação teoria e prática, um dos docentes declara que “não tem como fugir do conhecimento que será levado para qualquer nível da prática docente”, como apresentamos nos excertos a seguir:

Na época da minha formação, as discussões teóricas foram bem mais que a prática pedagógica, já que esta só acontecia em poucas oportunidades e nos últimos períodos do curso. Acredito que pelo papel a ser desempenhado por um profissional da educação, professor, qualquer investimento maior e melhor nessa formação prática surtirá resultados mais positivos dentro do processo ensino aprendizagem (Jacinta).

No que concerne a teoria e a prática na nossa formação, não tem como fugir do conhecimento, que em verdade levaremos para qualquer nível de prática docente. O que sentimos falta na verdade é existência de um laboratório mais consistente no que diz respeito a aproximação da realidade nos demais níveis de onde se realiza a prática docente. (Rodrigo).

Embora os docentes não desconheçam a articulação e imbricação entre teoria e prática como parte fundante da formação docente, as concepções narradas demonstram que a visão predominante, em seus cursos de licenciatura, não conseguiu romper com a, talvez falsa, percepção hierarquizada, dívida e sobreposta em relação a esses aspectos. Essa concepção, provavelmente, se explica pela predominância de desenhos curriculares que replicam a organização do modelo formativo tecnicista, a despeito da literatura educacional disseminar, no Brasil, teorias e discursos questionadores dessa organização, há pelo menos três décadas.

O contraponto ao paradigma da racionalidade técnica aparece sob várias denominações, que tem em comum a questão da reflexividade na e sobre a prática. Racionalidade prática, epistemologia da prática e racionalidade reflexiva (SCHÖN, 1997; ALARCÃO, 2011) são alguns dos nomes dessa vertente, que disseminou-se no Brasil e influenciou os currículos de formação docente, a partir da influência da Escola Nova, cujo maior expoente foi o filósofo norte-americano John Dewey, que defendeu a reflexão sobre a prática docente e a educação democrática, o que demandaria um professor cujo foco educativo fosse a valorização da capacidade de pensar dos discentes.

“O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação” (DINIZ PEREIRA, 2014, p. 37). Dessa forma, a racionalidade prática, que apresenta diversas vertentes sobre a formação docente, desenvolve reflexões no sentido de considerar a docência como ação complexa (CUNHA, 2010), que se realiza a partir da mediação entre teoria e prática e que concebe o professor como um profissional que reflete na e sobre sua ação docente, num movimento denominado por Schön (1997) de epistemologia da prática.

4.5 História na educação básica: significados e importância do saber histórico

Os interlocutores deste estudo além da docência optaram por determinada área do ensino, a de história. Ao fazê-lo, demonstraram que, articulados aos saberes da docência enveredariam pelos caminhos epistemológicos da historiografia. A partir da mediação dos conhecimentos pedagógicos e específicos surge o que denominamos de saber histórico escolar, que é a matéria-prima sobre a qual os professores dessa área planejam, elaboram e ensinam a disciplina, na educação básica.

Segundo Schmidt, “[...] o saber histórico escolar seria um entre os outros ‘saberes’ de natureza prática, necessários e imprescindíveis para se viver e sobreviver na era da globalização” (2005, p. 35). É possível compreendê-lo, também, segundo a autora, a partir de discussão baseada na categoria de “transposição didática”¹⁵ que pressupõe a necessidade de uma didatização da ciência para uma linguagem adequada ao ensino. Por esse viés transposição didática seria a:

[...] especificidade do conhecimento escolar em relação ao da ciência de referência e têm como perspectiva de análise os estudos realizados no âmbito da língua francesa, na qual há reciprocidade entre o significado da palavra saber, tanto para designar o “saber ensinado”, isto é, o conhecimento escolar, como o “saber sábio”, ou seja, conhecimento das ciências de referência. Neste sentido, conhecimento histórico e saber escolar são faces da mesma questão, a qual diz respeito, principalmente, às relações entre o significado da História como ciência e seus usos no processo de escolarização, [...]. (SCHMIDT, 2005, p. 36).

Assim, os professores de história, da educação básica, têm o desafio de construir sua prática educativa a partir da mediação entre o que aprenderam na licenciatura, sobre os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos específicos da área, aspecto que demanda sólida formação docente que lhe dê suportes teórico-filosóficos e metodológicos para uma atuação competente. Diante disso, buscamos compreender, a partir de suas narrativas, qual a importância atribuída ao ensino da disciplina história na educação básica e como

¹⁵ Para Chevallard, chama-se transposição didática “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar e sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino” (1991, p. 39).

dimensionam o papel do conhecimento histórico na vida dos alunos. Destacamos alguns excertos de suas narrações sobre o assunto:

O ensino (de História) na educação básica tem importância no que se refere ao resgate da memória dos indivíduos, instituições e eventos, só dessa maneira é possível perceber, racionalmente, as transformações no tempo. Isso força a aceitação de que somos atores da História, portanto, agentes transformadores da realidade. (Tiago)

[...] a disciplina História está sofrendo sérias mudanças de paradigmas. Estas já chegaram à educação básica, pois nas aulas não são apresentados apenas os grandes eventos políticos ou de heróis, mas também aborda-se as “falas” da minorias. Vários livros didáticos fornecem esse suporte. (Tiago)

O ensino de história é importante na medida em que contribui para o conhecimento de outras realidades, tornando o aluno mais consciente da realidade que o cerca e mais preparado para desempenhar seu papel de sujeito histórico. (Jacinta)

[...]

Não só a história, mas todas as disciplinas têm que manter um diálogo aberto entre si, para que tenhamos um maior conhecimento dos processos históricos e uma melhor compreensão da realidade que nos cerca. (Jacinta)

A importância do ensino de história tem sentido quando atribuímos questionamentos e refletimos sobre os diversos acontecimentos sobre a realidade (desde o passado, presente e futuro). Temos que estimular a reflexão, o espírito crítico e as descobertas para contextualizar os conteúdos (fazendo relação dos eventos históricos e fazendo a relação com o presente). (Carla)

Valorizar (seria relacionar?) a história com outras disciplinas seria valorizar a importância dos diversos conhecimentos do saber histórico, entender como o conhecimento histórico é construído e qual o seu significado, como conteúdos que fazem parte para o ENEM e que envolve uma conexão com outras áreas do conhecimento. (Carla)

O papel do conhecimento histórico objetiva uma efetiva aprendizagem e a construção de amplo conhecimento do mundo. (Rodrigo)

Considero o ensino de História fundamental no processo de formação do discente da educação básica. Uma vez que a história, juntamente com outras disciplinas afins, [...] possibilitam a formação de um sujeito que pensa de forma crítica a sociedade em que ele vive. Possibilita a compreensão, de maneira mais consistente, das adversidades e da dinâmica social, política e econômica local e global. A história possibilita ao aluno da educação básica uma atuação mais consistente e efetiva como sujeito ativo da sociedade. [...] considero que o ensino de História no currículo da

educação básica torna-se, não apenas, necessário, mais fundamental no processo de formação juvenil. (Rodrigo)

O “resgate da memória dos indivíduos, instituições e eventos” foi o primeiro motivo para justificar a importância da disciplina, de acordo com os interlocutores. Mas não se restringiram às questões da memória e apontaram, também, a questão das transformações temporais, o papel dos seres humanos como sujeitos da História e agentes de mudanças. Enfatizaram, também, acerca de mudanças paradigmáticas, citando novas abordagens na educação histórica, através de temáticas que ultrapassam o estudo sobre os “heróis” e a busca pelo desvelamento de “vozes das minorias”.

Em Nora, encontramos referência à memória em sentido semelhante aos relatados nas narrativas, quando assim afirma: “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, a memória está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações” (1993, p. 9). Os relatos associam a memória aos grupos sociais, que em sua dinâmica de vida estão sujeitos a lembranças e esquecimentos, tendo em vista usos e manejos que lhes são atribuídos.

Destacaram-se, também, nas narrativas, a importância do ensino da história por permitir o conhecimento de outras realidades possibilitando aos alunos ter consciência do contexto em que vivem, contribuindo assim para torná-lo sujeito histórico. Nesse sentido, o valor da disciplina está associado a um maior conhecimento dos processos históricos e uma melhor compreensão da realidade, permitindo reflexões sobre os diversos acontecimentos, bem como estimulando o espírito crítico na relação do passado com o presente. Além desses aspectos, os docentes apontaram como benefícios para os alunos da educação básica a possibilidade de entenderem como o conhecimento histórico é construído e qual seu significado, em termos de aprendizado de conteúdos para o ENEM e para a construção de amplo conhecimento de mundo.

As concepções docentes sobre a importância da disciplina como componente curricular e seus significados para a educação dos discentes se encaminham no sentido da consideração de que a História é compreendida como área que, se por um lado ainda guarda características de disciplina de apelo memorialista de indivíduos e instituições, por outro, é enfaticamente apontada como possibilidades de fomentar o espírito crítico que os tornem sujeitos ativos da História, agentes de transformações. As mudanças paradigmáticas foram

lembradas, nas narrativas, para explicitação de diferentes conteúdos e metodologias utilizados.

As narrativas sobre esse aspecto, assim como as demais considerações, sempre bem articuladas, apresentaram muitos pontos em comum e alguns divergentes, ficando evidenciada, entretanto, uma questão epistemológica que se reflete nas diversas falas dos interlocutores e que parece não ter resposta: afinal, para que serve o ensino de história? Diversos estudiosos buscaram discutir o assunto. Talvez o mais célebre trabalho nessa perspectiva seja o provocativo ensaio inacabado de Marc Bloch, que afirma ser a história a ciência dos homens no tempo e tece suas ideias a partir de uma indagação de seu filho: “*Pai, diga-me lá para que serve a história?*”, ao que ele responde afirmando que a história deve questionar o passado, mas que ela pode inclusive ser uma distração. Isso nos dá uma ideia da dificuldade que até hoje os docentes e discentes têm em relação à compreensão da importância da história como disciplina escolar. (BLOCH, 1976).

Assim, as reflexões em torno da indagação sobre quais os sentidos e influências atribuídos pelos docentes à sua opção pelo magistério e às itinerâncias vivenciadas no início do percurso profissional nos levaram a compreender que a escolha pelo magistério e pela área de História foram gestadas em contextos que envolveram desde influências familiares, interesses particulares em relação à disciplina, incentivos de professores inspiradores e até possibilidades de maiores oportunidades em relação à aprovação em vestibular. Foram, portanto, escolhas marcadas por contingências oriundas de suas trajetórias de vida, mas que significaram a concretização de formação em nível superior e a entrada na profissão, inicialmente através de formas de trabalhos e vínculos precários, depois de modo efetivo, com a conquista da estabilidade através de concurso público.

Quanto às percepções que os professores de história construíram sobre os saberes específicos e pedagógicos em sua formação docente, ficou evidenciado, no conjunto de suas narrativas, que tais concepções têm estreita vinculação com os paradigmas que nortearam os modelos curriculares de então, pois o parâmetro formativo que orientou os cursos de História que os interlocutores cursaram, na década de 1990, teve forte influência da racionalidade técnica, que concebe o professor como um sujeito que deve dominar habilidades e competências relativas ao fazer docente, em detrimento de um aprofundamento nos aspectos epistemológicos dos conhecimentos historiográficos, o que, de certa forma, pode resultar em fragilização da formação, cuja relação teoria e prática, possivelmente, foi compreendida de forma desarticulada, sobreposta e assimétrica.

Tais aspectos, relativos à um possível distanciamento e desarticulação entre teoria e prática, foram narrados pelos interlocutores, não obstante o reconhecimento da imbricação e articulação desses dois elementos, em diversas oportunidades, como algo que foi de fundamental importância em sua formação, como destacado na narrativa abaixo:

Compreendo que a relação entre os saberes específicos do curso e os saberes pedagógicos foi de fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional. Uma vez que, no meu entendimento, não basta se apropriar de conhecimentos específicos sem que saibamos como operacionalizar tais saberes. Neste sentido as disciplinas pedagógicas em muito contribuíram para que tivesse noções norteadoras de como organizar tais saberes, não apenas na forma intelectual mais também na forma prática, de como planejar e de como compreender a melhor forma de atuação enquanto profissional docente no exercício profissional. (Rodrigo)

Quanto à importância que conferem ao componente curricular história para a formação dos seus alunos, as narrativas abordam elementos que podemos associar à concepção tradicional do ensino nessa área, como referências à memória e ao conhecimento do passado, mas que, também, esboçam alusões à visões centradas nos aspectos culturais e sociais da historiografia, identificadas com as correntes surgidas a partir da Nova História, denotadas por termos usados nas respostas, como: compreensão da realidade; conhecimento do mundo; sujeito histórico; e transformações temporais, dentre outras. Isso nos leva a inferir que, para os interlocutores, a história é uma disciplina de formação geral que, através de amplo conhecimento do mundo e da compreensão das transformações temporais, objetiva contribuir com a formação de sujeitos históricos críticos e capazes de intervir em seu contexto social.

Na próxima parte desse trabalho examinaremos, a partir de narrativas dos interlocutores, as formas pelas quais os professores de história, exercem a docência na área e como mobilizam e constroem seus saberes profissionais.

5 NARRATIVAS DE ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: os saberes profissionais do professor de história em debate

O texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da notação. [...], compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou.

Ricoeur (1989, p. 87)

Nesta parte da investigação envidamos esforço no sentido de refletir sobre como os professores realizam a docência em história, buscando, em suas narrativas, como concebem seus saberes profissionais, que aprendizagens sobre o ofício docente, mobilizam e constroem no âmbito da escola, que saberes são específicos do fazer docente em história, como planejam e realizam a transposição didática da história, como lidam com a dinâmica da sala de aula e com o interesse/desinteresse dos discentes pela disciplina e, como dimensionam suas possibilidades e dificuldades vivenciadas na docência em história com seus projetos de desenvolvimento profissional docente.

O caminho para buscar os sentidos e construções dos interlocutores sobre as concepções de saberes profissionais vislumbrou o texto de suas narrativas em sentido similar ao que Ricoeur (1989) indica na citação de abertura dessa parte, considerando-o como uma “partitura musical”, em que sua leitura seguiu as instruções e pistas, no sentido de não apenas repeti-las, mas compreender as entrelinhas para construir possíveis interpretações e acepções oriundas dos posicionamentos dos professores.

5.1 Saberes profissionais de professores de história

A literatura sobre os saberes profissionais docentes é vasta e se apresenta sob várias configurações, dentre elas as que, por um lado, tomam o saber docente na acepção de predomínio dos conhecimentos científicos específicos, didáticos, do contexto educativo e curricular para construir o saber profissional. Nesta vertente situamos, por exemplo, os trabalhos de Shulman (1986, 2014). O autor afirma que “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e

oportunidades específicas para aprender, [...]” (2014, p. 205). Diante desse raciocínio o saber profissional deve ter como ênfase o domínio dos conteúdos e dos aspectos didáticos. Nesta mesma linha, Shulman explica que os professores adquirem os conhecimentos para o ensino através de quatro fontes, conforme o desenho que delineia a figura a seguir.

Figura 3 – Fontes de aquisição de conhecimento para o ensino

Fonte: Shulman (2014)

Assim, de acordo com Shulman, a figura mostra que o ensino se concretiza, para o aluno, pela formação acadêmica, enquanto fonte de conhecimento para a docência através das disciplinas que cursa na graduação; envolvendo materiais como currículos, livros, financiamento da educação e a estrutura da profissão docente pelas pesquisas: compostas de estudos sobre escolarização, ensino e aprendizagem, dentre outros fatores que se articulam à docência; e pelas aprendizagens construídas na prática profissional.

Por outro lado, essas configurações registram estudos que apontam na direção de conceber a docência como um ofício de saberes, o que difere de uma profissão apoiada em conhecimentos, no sentido de vislumbrar no professor um sujeito social, racional e reflexivo, mobilizador e construtor de saberes como vemos em Schön (1997), Tardif (2014), Gauthier et al (1998), Stenhouse (1975); Zeichner (2008), Cunha (2010) ao situarem a formação e atuação num patamar diferenciado de aprendentes de conhecimentos básicos para o ensino.

O desenvolvimento das pesquisas sob essa perspectiva fez emergir uma série de denominações associadas a diversos autores como mostra a figura que segue:

Figura 4- Conceitos sobre saberes profissionais docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Assim, tomando por base as narrativas sobre os saberes profissionais e as construções realizadas em torno da temática pelos interlocutores, obtivemos as seguintes assertivas, apontada nos excertos:

Os saberes profissionais são conglomerados de variados saberes que, interagindo *dialeticamente* entre si, produzem um saber específico. Este por sua vez se efetiva na *práxis* do professor. Uso o termo “dialeticamente” porque considero que a relação entre esses saberes não ocorre de maneira consonante, mas, com viés conflituoso e contraditório culminando numa nova concepção, isto é, a junção dos conhecimentos pedagógicos, técnicos e metodológicos; dos campos da linguagem, humanas, etc.; dos programas escolares e ainda dos produzidos pela vivência do professor na carreira. E que são materializados depois desse processo frenético, ininterrupto e multifacetado de concepções/experiências. (Tiago).

[...] o conjunto de conhecimento que adquirimos na nossa formação acadêmica somados àqueles que vamos adquirindo ao longo de nossas vidas, não apenas na vida profissional como, também, fora dela. Compreendo, ainda, que o saber profissional quando preso unicamente ao conhecimento acadêmico, sem levar em consideração as experiências do tempo vivido, não apenas no labor profissional como também no cotidiano da vida social e privada, tal saber pode tornar-se insuficiente para atender as necessidades que o fazer profissional exige, principalmente quando este profissional tratar-se do fazer - docente. (Rodrigo)

A análise do material (excertos) fez emergir alguns elementos indicativos de como os docentes concebem, mobilizam e constroem seus saberes profissionais, determinados aspectos se destacaram, dentre eles as compreensões de que são múltiplos, que se integram, sem necessariamente serem homogêneos, pois como destaca um dos interlocutores, o que os integram é uma relação dialética no sentido de que existe nessa tessitura um componente conflituoso e contraditório o que leva à construções de novos saberes. Essa compreensão analítica viabilizou a construção da figura abaixo que sintetiza as concepções dos professores sobre os saberes profissionais:

Figura 5 - Concepções dos interlocutores sobre saberes profissionais

Fonte: pesquisa com os interlocutores

Fazendo uma leitura analítico-compreensiva, os componentes da figura viabilizam que os interlocutores se situam entre a compreensão dos saberes profissionais com base na vertente defendida por Shulman (2014), que os concebem como conhecimentos científicos e pedagógicos importantes para o exercício docente, mas que, também, se associam a autores que os estudam numa perspectiva de reflexividade e construção de saberes, na sua formação e atuação, a exemplo de Schön (1997) e Tardif (2014).

Em Roldão encontramos elementos que reforçam nossa compreensão analítica:

Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101)

Assim, o saber dos professores se origina a partir da junção de vários saberes formais com o experiencial que, amalgamados e (re) configurados, fazem emergir os saberes profissionais. Nesse percurso, as singularidades de cada vivência educativa e o enfrentamento das situações cotidianas do ato educativo funcionam como matéria prima para a mobilização e construção dos saberes profissionais. A alusão a termos como: formação académica, multiplicidade, heterogeneidade, tempo vivido e junção de conhecimentos, dentre outros, é indicativo de que os professores de história entendem esses saberes em sentido amplo como um construto que envolve formação inicial, vivências educativas e formação continuada.

Consideramos significativas, nesta análise, ideias expressas e subjacente em relação aos saberes profissionais de professores de história, materializados na *práxis* docente, o que pode indicar que esses professores têm um olhar crítico para sua trajetória formativa e profissional e que elaboraram concepções pautadas em pesquisas e fundamentos reflexivos, sinalizando que têm desempenhado a docência não apenas como fazer técnico-didático, também na perspectiva de atuação dinâmica e reflexiva, que envolve competência técnica mediada pelos fundamentos teórico-filosóficos da educação e da ciência histórica.

5.2 Escola como *locus* de mobilização e construção dos saberes profissionais

Quanto ao *locus* de aprendizagem da docência ficou evidenciado que a formação académica realizada no âmbito das licenciaturas, tem se destacado como ponto de partida. Entretanto, os dados das entrevistas referenciam o local em que exercem a docência - as escolas - o tempo vivido na carreira e as trajetórias de vida social e privada, como espaços/tempos privilegiados de construção dos saberes profissionais, tendo em vista que possibilitam esse exercício teórico-prático que caracteriza a docência.

Assim, corrobora conceber a declaração de que, “[...] uma história das relações com a escola, o conhecimento e os professores pode nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas, ainda hoje estimuladas na produção de conhecimentos ditos pedagógicos” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 17), tendo em vista o caráter fecundo que tem esse espaço, tanto para aqueles que nele iniciam sua itinerância educativa, como para os que ali exercem seu ofício há mais tempo e através dele experimentam movimentos de auto-formação e (re) inventam suas estratégias de atuação.

Tomando por base esse entendimento, buscamos na leitura das narrativas compreender qual o papel da escola e quais saberes estão diretamente relacionados à vivência nesse espaço. Encontramos em Tardif (2014) que a construção dos saberes profissionais se dá numa rede de interações com várias pessoas e contextos diversos, onde predominam as relações sociais e esses intercâmbios se situam principalmente no meio institucional em que exercem a docência, o autor pontua que, “Esse meio - a escola - é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, [...]” (p. 50), ao que acrescentamos que, nesse espaço, desenvolvem-se, dentre outros, os saberes experienciais: aqueles que, “[...] fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola”. (p. 50). A essa tipologia de saberes podem ser associadas as seguintes características:

- a) As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p. 50).

De acordo com esta assertiva: a escola e todas as relações sociais decorrentes do exercício docente tem papel significativo na construção dos saberes, notadamente aqueles de cunho experiencial, registramos que, nessa direção, consideramos importante destacar o que os interlocutores compreendem como potencialidades formativa em seu local de trabalho e obtivemos os seguintes posicionamentos:

A escola é o *locus* do processo de ensino-aprendizagem por excelência, daí surgem os principais embates teórico-práticos que possibilitam ao professor aplicar seus conhecimentos. (Tiago)

Os professores aprendem na escola a necessidade das trocas de conhecimentos, tradições culturais, os currículos e a necessidade de

transmitir os saberes através da sua experiência na sua disciplina (Carla)

[...] no chão da escola propriamente dito, o professor tem que aprender a lidar com as múltiplas realidades individuais, sob pena de comprometer todo processo de ensino aprendizagem. (Rodrigo).

As falas em análise evidenciam a escola como local de aprendizagem, tanto dos professores como de seus alunos. É uma via de mão-dupla em que ensinam, mas também aprendem. Nos excertos é possível destacar alguns termos como: lócus do processo de ensino aprendizagem, local de embates teórico-práticos, espaço de aplicação de conhecimentos, local de aprendizagem e trocas de conhecimentos dos professores, saberes da experiência, “chão da escola”, aprendizagem para lidar com múltiplas realidades, dentre outros. Os temas citados pelos docentes fornecem elementos para a compreensão de que, para os interlocutores, a escola e a vivência docente são espaços férteis para a construção e mobilização dos saberes profissionais e que o “chão da escola” é rico em possibilidades de mobilização de saberes aprendidos na universidade e também de construção e (re) significação de novos saberes e fazeres.

A análise desses excertos vislumbrou que os professores compreendem que na escola, através do exercício docente, podemos construir uma gama de saberes: os saberes pedagógicos, que são mobilizados pelos fazeres didáticos dos planejamentos e da regência de aulas; os disciplinares, representados pelos conteúdos históricos a serem ensinados; os curriculares, que estão cristalizados nos programas e livros didáticos utilizados e, os experienciais que, em conexão com todos os outros, como afirma Tardif, “[...] se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber-ser” (2012, p. 39).

Assim, os docentes de história da educação básica de Teresina/PI, têm na escola um local que os permite mobilizar saberes profissionais construídos ao longo de sua formação inicial, mas também, e sobretudo, oferece situações e demandas que exigem, continuamente, aprofundados, elaborações e (re) significação de seus saberes e fazeres.

5.3 Especificidade dos saberes profissionais em história

O conhecimento histórico, enquanto saber disciplinar do currículo da educação básica, tem como objetivo, dentre outros, contribuir para:

[...] indagar sobre as coisas do passado e do presente, [...] construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BNCC, 2018, p. 399).

De acordo com a BNCC¹⁶, documento que serve de parâmetro para a elaboração dos currículos da educação básica, destaca como objetivos de ensino indagações sobre passado e presente, com vistas a constituir esclarecimentos sobre o contexto, compreender significados, interpretar temáticas situadas em espaço e tempo específicos e fazer com que o aprendizado na disciplina se transforme em instrumento possibilitador de maior compreensão sobre as experiências e contextos sociais. Mediante essas demandas, cabe buscar compreender como os interlocutores compreendem as especificidades de seus saberes profissionais e como podem responder aos objetivos que o documento preconiza. Nesse sentido, destacamos excertos de suas narrações:

O exercício do profissional docente de História exige que essa múltipla visão de mundo seja muito mais cuidadosa, na medida em que a tentativa de compreensão do tempo presente requer uma profunda análise do tempo vivido e, compreender o tempo presente

¹⁶ Em junho de 2015 aconteceu I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC. Em dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Em 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a 2ª versão do documento, incorporando sugestões de vários setores da sociedade. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então ministro da educação. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

é tentar compreender o sujeito histórico não apenas dentro de um contexto macro, mas também nas suas individualidades. (Rodrigo).

Sobre os saberes específicos do fazer docente de História, deve-se ter claro a importância do papel central que o indivíduo tem na construção das sociedades, portanto, se perceber como agente ativo na ação humana tanto no tempo como no espaço, sem perder de vista a relevância de que está imerso na dimensão coletiva, ou seja, o “ente” deve ter consciência que sua condição idiossincrática permite a interferência na realidade, e como consequência influenciando e sendo influenciado pelo grupo ao qual está inserido. (Tiago)

Atualmente a tendência é de expor e discutir as questões relativas ao resgate de memórias, chegando ao ponto de se privilegiar outras “vozes”, que não somente na perspectiva política ou econômica. Alerto para a existência do “inconsciente coletivo”, isto é, uma estrutura mental comum à todas as civilizações que é caracterizada pela maneira como cada povo articula seu conjunto cultural ao qual é fortemente determinado. (Tiago).

Algumas concepções foram especialmente realçadas sobre a especificidade dos saberes docentes em história, dentre elas a ideia de um ensino que busque viabilizar aos discentes, sujeitos históricos implicados, a compreensão e participação das demandas sociais de sua realidade. Nessa perspectiva, Fonseca assevera que é necessário,

[...] pensar a história como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. [...] o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. (2003, p. 89).

O ensino do conceito de cidadania registrado pelos interlocutores como especificidade importante da disciplina, evidencia concepção pautada em visões historiográficas mais recentes e derivadas da Nova História, pois articula a discussão a termos como: temporalidades diversas, contextos coletivos e individuais, agente social ativo, resgate de memórias, inclusão de “outras vozes, ir além da perspectiva política ou econômica, dentre outros.

Essas evidências permitem a percepção de um perfil profissional de professores de história enquanto pessoas preocupadas e atentas com as temáticas que passaram a compor os debates em torno do ensino e aprendizagem da disciplina, que busque revelar-se contributo à construção de cidadania inclusiva, que forneça subsídios para que os discentes

possam continuar suas trajetórias formativas com vistas a se inserirem no mercado de trabalho, pois a construção da cidadania, possibilitada pelo ensino de história, precisa ser encarada num contexto solidário, construtivo e inclusivo, mas que também encaminhe melhorias nas condições concretas de vida dos alunos da educação básica.

Ao se expressarem sobre a importância e especificidade da história como disciplina na educação básica, as narrativas evidenciam referências importantes sobre a adoção de novas temáticas e sobre o papel da disciplina no currículo escolar. Dizemos, desse modo, que a narratividade dos interlocutores se aproxima de Fonseca, quando resume de forma pontual as perspectivas sobre o ensino da disciplina, ao afirmar que:

Por caminhos distintos os currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. Assim a escola fundamental e média tenta se construir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (2003, p. 96).

Importante ressaltar que a ampliação no campo da história ensinada e o alargamento das possibilidades de construções de saberes e práticas, nesse âmbito, enfatizada na citação de Fonseca, são movimentos percebidos e sinalizados pelos interlocutores, o que pode indicar a busca por um alinhamento em relação a renovações nas concepções e práticas de ensino aprendizagem nessa área.

A especificidade dos saberes profissionais do professor de história se encontra inserida, portanto, na busca por conjuntamente, professores e alunos, desvendar o passado através do olhar interpretativo do estudo de temas historiográficos, buscando construir/desconstruir versões sobre esses assuntos, no intuito de transformar os saberes historiográficos em embasamento possibilitador de compreensão e capacidade de intervenção no contexto em que vivem.

5.4 Planejamento da ação docente: transposição didática e dinâmica da sala de aula

Nesse tópico procuramos desvelar a visão docente sobre planejamento, sua importância e materiais norteadores e, sobre a transposição didática da história para o conteúdo escolar realizado na dinâmica da sala de aula.

O planejamento da ação docente, como recurso necessário e indispensável a uma prática pedagógica de qualidade, talvez seja um dos temas mais discutidos e unânimes na literatura educacional. Autores como: Veiga (1996), Candau (1999) e Vasconcelos (2005) são alguns dos mais referenciados sobre o assunto. A visão predominante sobre planejamento de ensino é de que se trata de tarefa docente que inclui previsão de atividades didáticas, que operacionaliza os objetivos de ensino, através de conteúdos, metodologias, recursos e a previsão de avaliação. É condição importante para o bom andamento da prática docente e deve ser visto como um recurso que opera a favor de melhorias nas atividades pedagógicas.

A LDB/96 refere-se ao exercício docente como uma atividade multifacetada que inclui um leque de eventos relacionados às ações pedagógicas e ao contexto educativo. Em seu Art. 13º. explicita que, os professores incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Para o desenvolvimento do fazer docente, considerando o caráter múltiplo das atividades que o envolvem, como elencadas na LDB/96, o planejamento é mencionado em todos os tipos e níveis, como assim explicitamos: Planejamento educacional, que é o de maior abrangência e se insere nas principais políticas educacionais do País em nível nacional, estadual e municipal, a propósito, como citamos a LDB/96 que é nossa principal política educacional; Planejamento escolar, que envolve a racionalização dos processos escolares, nesse sentido, o Projeto Pedagógico da escola é um exemplo desse tipo de planejamento; Planejamento curricular, que orienta a operacionalização dos diversos componentes curriculares através da organização em disciplinas; e, Planejamento de ensino, que é o mais específico, no qual os professores estão diretamente envolvidos, viabiliza o processo de decisão sobre a atuação dos docentes no cotidiano do fazer pedagógico e envolve

tomada de decisões que articulam os objetivos da educação, os conteúdos e os aspectos metodológicos da docência. Vasconcelos, assim o define:

[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca se numa perspectiva de mudança. (2005, p. 79).

Corroborando com a afirmativa desse autor, buscamos nas falas dos interlocutores como concebem o planejamento de ensino e como o inserem em suas rotinas profissionais. A partir desse norteamento, descartamos algumas partes de algumas narrativas:

O Planejamento é feito com base no público alvo, isto é, se a modalidade é EJA, regular, fundamental; ou se é noturno, diurno; faixa etária, distorção idade série, etc. Esses dados servem para definir algumas metas e estratégias. Na medida em que possibilita formatar o conteúdo, material mais adequados ao diagnóstico. Este ano de 2018, por exemplo, o EJA deve funcionar no máximo em 01 (um) semestre. O que significa dizer que o tempo e o conteúdo devem ser mais exíguos com tendência a aulas mais superficiais e pouca utilização de tecnologias de informação. (Tiago).

[...] como nosso planejamento é semestral, geralmente realizo com outros professores da disciplina, onde tentamos organizar de forma clara e organizada nos fundamentos curriculares. Utilizamos o livro didático, mas é um planejamento flexível. Usamos debates, seminários, atividades em grupos e individuais, vídeos complementares e atividades que coloquem os alunos a ter uma opinião crítica de diversos conteúdos dos currículos escolares fazemos sugestões de livros e filmes complementares do conteúdo estudado. (Carla).

A leitura analítica sobre esses excertos nos levou ao entendimento de que os professores narradores fazem referência ao planejamento de ensino (que é de nível mais específico) e dentre as funções destacam-se: ser feito como base nos discentes, definir metas e estratégias, organizar a disciplina a partir dos fundamentos curriculares e com apoio do livro didático. Uma das preocupações visíveis é com relação à adaptação dos conteúdos ao tempo da disciplina. Aparecem destacadas as concepções docentes sobre o planejamento da ação docente, o caráter coletivo e a necessidade de ser “flexível”, assim como o livro didático figurando na condição de elemento norteador do planejamento. Os docentes demonstram visão de planejamento como atividade que colabora com seu exercício profissional que é realizada coletivamente, que utiliza o livro didático como apoio, que busca racionalizar os

fazer pedagógicos, viabilizando criar nas discentes postura crítica sobre esses diversos conteúdos em estudo.

A observação que cabe em relação às concepções de planejamento, conforme demonstradas pelos interlocutores, é a de que estes não se enxergam como sujeitos ativos de outros tipos de planejamentos, exceto o planejamento de ensino. Não relataram participação em outras atividades, a exemplo de elaboração do Projeto Pedagógico que, por força de lei, toda escola deve ter e que certamente, participam e se envolvem, embora, nem sempre seja de forma pontual; assim como não fizeram alusão a outros eventos ou instâncias que discutem temas relativos a políticas educacionais. Essa omissão pode ser um indicativo de que, mesmo participando dessas atividades, os docentes não as associam a planejamento do fazer docente, restringindo-se, desse modo, essa categoria a questões restritas ao ensinar.

Refletir sobre a transposição didática da história ciência para o conhecimento disciplinar, que é cotidianamente mobilizado na dinâmica da sala de aula, implica refletir sobre as concepções em torno da historiografia e o que se compreende o conhecimento escolar. Para Monteiro,

O conhecimento escolar é, [...] organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar, e atende a interesses e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza. As disciplinas são parte integrante e fundamental do processo de educação realizado nas escolas, [...]”. (2007, p. 95).

Assim, o conhecimento histórico escolar resulta de transposição didática da ciência história e se concretiza por intermédio das disciplinas que os alunos cursam e das aprendizagens auferidas na educação básica. A história como ciência é a construção investigativa que os especialistas realizam sobre as vivências humanas ao longo do tempo, ao passo que a disciplina história toma como objeto as interações sociais humanas sistematizadas e localizadas num determinado recorte temporal. A primeira se utiliza de percursos teórico-metodológicos para construir uma narrativa enquanto se encarrega de ensinar essa narrativa aos discentes. Essa aparente contradição, na verdade, se explica pela transposição didática que se efetiva por meio da didatização do conteúdo.

O conceito de transposição didática disseminou-se no Brasil a partir da década de 1990, através de Chevallard (1991), que o empregou em estudos sobre matemática, defendendo que ao ensinar determinado conteúdo não se pode, naturalmente, operar uma simplificação para que os discentes o compreendam, mas conferir-lhe um novo estatuto

epistemológico em que o norteamento didático-pedagógico garanta um saber pautado na ciência, mais específico para ser ensinado a crianças, jovens e adultos. O autor utilizou os termos “saber sábio”, para referir-se à ciência e, “saber a ser ensinado”, para designar a transposição didática de conteúdos.

No entanto, o conceito de transposição didática como utilizado por Chevallard (1991) não tem se configurado como unanimidade autores como André Chervel e Ivor Goodson defendem que o saber escolar se constrói a partir de complexa rede que envolve um conjunto de outros conhecimentos e que possui campo teórico-epistemológico específico, não sendo, pois, a transmutação da ciência em conhecimento ensinável. A esse respeito, Bittencourt (2004) explicita que é “[...] fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre a disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história”. (2004, p. 40).

Seja como condição abrangente de transposição didática, seja no papel compreensivo de um novo saber, busquemos, na verdade, vislumbrar como o docente em história se mobiliza entre o que aprendeu sobre a ciência de referência e sua organização em torno do que deve ser ensinado aos seus discentes, no que obtivemos as seguintes colocações/compreensões:

Não é muito fácil fazer essa transformação, na medida em que temos que conhecer, como disse anteriormente, a realidade social e os saberes que o aluno carrega. No entanto buscamos adequar os conteúdos a essa realidade, através de metodologias que possibilite despertar o interesse, a participação, bem como a valorização do que está sendo transmitido. (Jacinta).

Entendo, que o distanciamento entre temas de determinadas sociedades e possíveis realidades de cada turma e de cada aluno, aliado a forma de abordagem, traz, em muitas situações, um desinteresse às vezes gigantesco por parte do aluno. Nesta situação tento, de alguma forma, buscar traços que possam aproximar tais temas à nossa realidade. Busco ainda meios de valorização da pesquisa através de utilização de ferramentas que fazem parte do cotidiano discente, tais como: internet (celulares, computadores, tablets), filmes, músicas, imagens, etc. Tento mostrá-los que o conhecimento repassado em sala de aula não é suficiente e que a busca de mais informações, em outras fontes, faz-se necessário. (Rodrigo).

A transposição didática é dada através de comparações. Principalmente quando se está discutindo assuntos de civilizações antigas e distantes de nossa realidade, O uso de parábolas fomenta o boa apreensão. Em todos os casos uso a metodologia de incentivar leituras e produções textuais complementadas por discussões que

canalizam melhores resultados; também lançam mão de ditados, filmes e clipes musicais. (Tiago).

A ideia do tratamento da ciência de referência como “transformação” desvela percepção docente de que existe uma construção em torno do saber disciplinar e que, para viabilizá-lo, os interlocutores são unânimes em admitir a importância de utilizar metodologias e recursos tecnológicos, literários, incentivo à leitura, produções textuais e outros. Fica evidenciado que os professores têm consciência de que não ensinamos a ciência histórica e nem sua simplificação na educação básica, mas ensinamos um saber disciplinar que, segundo seus relatos, precisa ser apresentado de forma interessante, contextualizado na realidade dos alunos, ilustrado com filmes, músicas, imagens, dentre outros suportes didáticos.

Desse modo, o que inferimos é que os interlocutores, ao ensinarem história, realizam uma construção epistemológica e didático-pedagógica a partir de abordagens dos assuntos da história, de forma instigante, na contextualização dos assuntos ao universo dos discentes e ao uso de metodologias e recursos atrativos.

Assim, quando descrevem sua relação, no âmbito da ação pedagógica, com os conteúdos históricos, sua narratividade expressa que para organizar suas aulas buscam conhecer os discentes, seus saberes e contextos de vida e utilizar novas “fontes”, empregando uma gama variada de metodologias e recursos no intuito de ativar e sustentar o interesse dos alunos pela disciplina, apontado como “gigantesco”, o esforço dos professores que dão um retrato de que, na dinâmica de suas aulas, buscam superar as dificuldades inerentes ao fazer docente junto à adolescentes que, nem sempre, veem atrativos nas aulas da disciplina e, ao mesmo tempo, buscam consolidar um comportamento participativo e de valorização dos conhecimentos históricos.

5.5 Possibilidades e dificuldades vivenciadas na docência em história e projetos de desenvolvimento profissional docente

Diante dos desafios do cotidiano da sala de aula, em que as demandas de seu fazer se apresentam, quase sempre, de forma urgente e incerta, indagamos aos docentes como se enxergavam perante as possibilidades e dificuldades do devir profissional em história e se tinham e, se tinham, quais eram seus planos para um desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento profissional é um processo que o docente deve assumir como forma de progredir na sua carreira, mas ao mesmo tempo de não permitir que seus saberes e

práticas se cristalizem, se tornem ultrapassados e obsoletos, tendo em vista que a ciência possui uma dinamicidade que exige constante busca por novas aprendizagens. Esse comportamento,

[...] envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente, para tentar superar as necessidades vigentes advindas do cotidiano em constante transformação (no qual está inserido como ser social). Implicando também o que lhe é proposto e exigido como docente, nas instituições educacionais, já que seus saberes e práticas estão relacionados não só às competências e às habilidades (que eles possuem ou necessitam desenvolver ao exercerem seu trabalho), mas às suas atitudes, histórias pessoais, experiências, enquanto pessoas e profissionais. (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 75).

De acordo com a concepção indicada, o desenvolvimento profissional 'se transforma num percurso que pode contribuir com ascensão a situações trabalhistas e salariais mais favoráveis, buscando superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano educativo, pois contribui com a construção de perfil docente mais capacitado nos aspectos teóricos e metodológicos. Procuramos, pois, saber como os interlocutores se posicionavam frente a esses assuntos, indagando-lhes sobre suas possibilidades, dificuldades e projetos de desenvolvimento profissional, quando, então, obtivemos declarações, num primeiro momento, sobre suas dificuldades, como expostas a seguir:

As dificuldades encontradas começam pela pouca ou nenhuma relevância que temos nas tomadas de decisões quanto ao currículo escolar, teorias pedagógicas, programas e projetos relacionados ao Ensino. A falta de prioridade se concretiza na “maquiagem” que as secretarias de Educação fazem para aparentar boa qualidade na escola pública. Me refiro especificamente aos exames externos para aferir a qualidade do Ensino. Então o que deveria servir de estímulo para otimizar o padrão do ensino, na verdade incentiva uma política de manipulação de dados estatísticos com claros objetivos de ludibriar organismos nacionais e internacionais para angariar mais verbas e servir de palanque para cargos políticos eletivos. (Tiago).

São muitas as dificuldades enfrentadas como docente de história na educação básica. Algumas são até comuns as demais áreas do conhecimento, que vai desde a falta de valorização profissional no campo financeiro, passando pela ausência, em muitas situações, de recursos pedagógicos e chega até a inexistência de uma política que oportunize ao docente o crescimento do seu nível de formação intelectual, no que diz respeito à pós-graduação. Outro problema sério é a cultura institucionalizada que parte dos sistemas oficiais de educação e que ganha o respaldo incontestável por parte da

sociedade: que é a hipervalorização do ensino da Matemática e de Língua Portuguesa, em detrimento das demais disciplinas. (Rodrigo).

As dificuldades mais comuns a todos os docentes, como uma carga horária extensa, o que dificulta um melhor planejamento das atividades cotidianas e a falta de estrutura das próprias escolas, principalmente no incentivo a realizações de atividades que extrapole o espaço da própria escola ou sala de aula. (Jacinta).

Quando buscamos saber como os interlocutores identificavam possibilidades e dificuldades relativas à docência em história, o que foi narrado enfatizou, basicamente, os problemas enfrentados em seu cotidiano, tais como: dificuldades no relacionamento institucional com as instâncias superiores à escola, desvalorização profissional principalmente nos aspectos financeiros, falta de recursos pedagógicos, inexistência de política que oportunize o desenvolvimento profissional através de cursos de pós-graduação, supervalorização (através de carga-horária maior) de disciplinas como matemática e língua portuguesa, em detrimento das demais áreas, jornada de trabalho extensas e falta de estrutura das escolas.

O predomínio do silêncio sobre as possibilidades na docência da disciplina, nos levaram a inferir que se faz necessário investimentos em formação continuada e autoformação que contribuam para desconstruir possíveis visões e comportamentos pessimistas em relação às capacidades formativas do saber histórico na educação básica, que mesmo contaminado pelas dificuldades inerentes ao sistema público de ensino, apresenta-se como campo fértil no sentido de contribuir com formação solidária, crítico-reflexiva e inclusiva dos discentes desse nível de ensino. Essa fecundidade da disciplina foi declarada por, pelo menos, um docente ao afirmar que:

[...] tento fazê-los enxergar que, conhecendo as transformações sociais ao longo do tempo e, fazendo uma relação entre o passado e o presente eles irão adquirir conhecimentos sobre os mais variados temas de maneira crítica e serem capazes de descobrir as mudanças que precisam acontecer não só na sociedade, mas na própria vida. [...]. Pensamos e tentamos colocar em práticas metodologias que consigam estimular a participação e a interação entre os mesmos, como trabalhos em pequenos grupos, jogos/disputas, filmes, documentários breves, etc., além disso costumamos pegar o nosso próprio exemplo de vida, como uma criança nascida na zona rural, com as dificuldades enfrentas pra ter acesso ao conhecimento e poucas possibilidades de transformar a realidade em que vivia. (Jacinta).

Os interlocutores também teceram considerações sobre suas vivências e projetos acerca de sua trajetória na busca por desenvolvimento profissional, ao destacarem, inicialmente, as ações oriundas da SEDUC/PI como estratégias de formação continuada e depois delinearam alguns planos de busca individual por continuidade nos estudos como forma de aperfeiçoamento a trilharem caminhos de melhorias profissionais, como destacado nos excertos abaixo:

Além da graduação, temos uma especialização em História do Piauí e do Brasil e participamos de algumas formações continuadas oferecidas pelo própria Secretaria de Educação. [...]. Atualmente frequentamos 1 vez por semana de 15 em 15 dias de uma formação sobre a BNCC, no intuito de nos familiarizarmos com as mudanças decorrentes da mesma a serem implementadas na educação básica. [...]. São iniciativas como essa que acontecem ainda de forma muito limitada que devem ser implementadas e estruturadas pelo Estado, de forma continuada, de modo a nos propiciar uma discussão das questões atuais que envolvem o fazer docente. (Jacinta).

Tenho plena convicção de que a implantação de uma política séria, voltada para a valorização dos profissionais docentes da rede estadual de educação, no que tange à formação continuada, melhoraria de modo bastante significativo, o nível desses profissionais, nos quais me incluo, e também o ensino como um todo. Entendo que o Estado deveria gastar melhor os recursos da educação, no que diz respeito à formação continuada do seu corpo docente, com cursos cada vez mais específicos, de modo que atendesse a cada área do conhecimento com as suas devidas particularidades. Desse modo, partiríamos para estudos e construção de saberes voltados, cada vez mais, para nossa área de formação, ao invés da ênfase em cursos de formação continuada que em quase nada contribuem para tal finalidade, muitas vezes pela falta de um planejamento mais consistente, por parte do governo: que vai desde a escolha dos sujeitos formadores até objetivos e metas a serem alcançados. (Rodrigo).

Ouvir o professor é fundamental para qualquer tipo de formação docente. Caso contrário, estará fadado ao fracasso. A Educação Básica tem que ser vista como *importante* e não como *simples*! As secretarias de Educação devem cessar a ideia empresarial de que a quantidade de aulas é mais importante que a qualidade, isto é, liberar alunos da aula para que os professores possam receber boas orientações é muito salutar. (Tiago).

Nos recortes das narrativas, o ponto em comum foi a crítica às iniciativas que podem ser compreendidas como formação continuada, realizadas no âmbito da SEDUC/PI. Os

docentes referem-se a essas ações avaliando-as como: de pouca contribuição, limitadas, pontuais, distanciadas da área específica e realizadas sem ouvir as necessidades formativas dos docentes. Segundo os mesmos, esse fato ocorre porque as verbas destinadas à educação não são utilizadas corretamente, por falta de planejamento nas formações, pela escolha inadequada dos sujeitos que ministram os cursos e pela visão empresarial da educação que prioriza quantidade em detrimento da qualidade das aulas.

Mas, a despeito de tudo isso, os interlocutores manifestaram interesse em prosseguir na busca pela continuidade em sua formação, conforme narrado no trecho que segue:

Mesmo diante das inúmeras dificuldades que a prática da docência na educação básica nos impõe, como por exemplo: a extenuante carga horária, a necessidade de trabalhar três turnos para complementação da renda e, da falta de uma política clara e eficiente do governo de incentivo à formação continuada, tenho, ainda assim, o anseio de poder superar todas estas dificuldades e avançar em minha formação profissional. (Rodrigo)

Esse depoimento ilustra bem as visões e perspectivas em relação à busca por continuidade em sua formação, pois ressalta acerca das dificuldades enfrentadas, que são comuns a todos, mas expressa desejo de prosseguir ampliando e aprofundando sua formação profissional.

Por intermédio das narrativas de atuação e experiência profissional dos interlocutores, buscamos compreender e interpretar aspectos inerentes à construção dos saberes profissionais do professor de história. Nesta investigação foi possível vislumbrar que tais saberes se materializam na *práxis* docente; que a licenciatura foi o ponto de partida de sua construção, mas a escola se consolidou como *lócus* de mobilização e construção dos saberes essenciais ao exercício docente; que os saberes profissionais específicos da docência em história exigem um perfil profissional que seja capacitado a propor novas temáticas, debates e metodologias inovadoras para o ensino da disciplina, com vistas a contribuir na construção de competências para se inserir no mercado de trabalho, na cidadania participativa e inclusiva e, numa visão holística e solidária da realidade em que vive.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O meu passado é tudo quanto não consegui ser.
Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente
exige o momento; passado este, há um virar de página e a história
continua, mas não o texto.*

Fernando Pessoa (1982, p. 75).

Como disse Fernando Pessoa, na vida há um virar de página, pois embora a História continue, o texto deve finalizar, por isso, buscamos nesta etapa apresentar alguns pontos que foram fundamentais na trajetória desse estudo. Começamos pela motivação para sua realização, surgida a partir da convivência profissional com professores de história da educação básica, da rede estadual de Teresina/PI, principal *lócus* de realização dos estágios supervisionados do curso de licenciatura nessa área, da UFPI, no qual somos docente dessas disciplinas.

Ao receberem os discentes em suas escolas e salas de aulas, os interlocutores desse estudo estabeleceram uma relação profissional e pessoal com a instituição formadora, conosco e com os licenciandos, condição imprescindível para sua formação. Essa convivência proporcionou troca de saberes e experiências que foram decisivas para desenvolver questionamentos sobre temas que envolviam diretamente sua formação e atuação docentes, o que suscitou a necessidade de uma escuta sensível desses docentes, que lhes fossem importantes como ferramenta de reflexão sobre seus saberes e fazeres no exercício pedagógico em história.

A motivação inicial, propiciada, principalmente, pela convivência com duas realidades articuladas, porém em diferentes contextos com diferentes sujeitos, a universidade e o público da escola básica, demarcou o ponto de partida da investigação, que pode ser compreendida como a busca por reflexões com os professores de história, sobre seus saberes e fazeres através de narrativas de formação, prática docente e construções que têm sido possíveis realizar nesse itinerário. Esse referencial indica a delimitação do objeto de estudo: os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores de história da educação básica mediados pelas trajetórias formativas, prática docente e (re)construções no exercício docente.

Mediante a exposição de elementos motivadores de escolha da temática, faz-se necessário compreender a relevância do estudo, tanto para a investigadora como para os docentes que se dispuseram a ser sujeitos nesse empreendimento. Para tal, buscamos nas palavras de Zeichner subsídios para reiterar a importância, bem como a forma de condução da investigação:

[...] alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros, e, [...] cada vez mais aborrecidos em estar revelando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas. (1998, p. 211).

A assertiva traduz, de forma bem precisa sentimento que partilhamos, pois, estudar o trabalho dos docentes de história em contextos e situações específicas e adversas para apontar problemas estruturais das escolas e falhas em sua atuação pedagógica pode até ser matéria prima para uma boa investigação, mas não produz resultados positivos, tampouco satisfação pessoal, pois a atuação desses docentes, que hoje são nossos interlocutores, é “produto” do que a UFPI conseguiu em termos de formação docente na licenciatura em história, na qual temos participação e responsabilidade.

Por isso, situamos a importância do estudo na possibilidade de fomentar reflexões acerca dos saberes profissionais mobilizados, construídos e (re)significados no e para o exercício da docência de, e com, professores de história da educação básica, tendo por base o entendimento de que o ensino se caracteriza como uma atividade profissional complexa, que deve apoiar-se num sólido repertório de conhecimentos, por professores num exercício prático reflexivo (SCHÖN, 1997, 2000; GAUTHIER et al, 1998; CUNHA, 2010).

Esse norteamto remete-nos à confirmação e compreensão dos objetivos dessa empreitada, investigar os saberes profissionais mobilizados e construídos a partir de narrativas de formação e prática pedagógica de professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina/PI, o que suscitou algumas indagações: Quais os sentidos e influências atribuídos pelos docentes à sua opção pelo magistério e as itinerâncias vivenciadas no início do percurso profissional? Como se caracterizam as concepções que os professores de história construíram sobre os saberes específicos e pedagógicos em sua formação docente? Como os saberes profissionais de professores de história foram mobilizados, construídos e (re)significados no contexto educativo, a partir da vivência no cotidiano escolar, da gestão da disciplina e da sala de aula?

Nesse itinerário investigativo contamos com fundamentos teóricos de vários autores cujos trabalhos foram fundamentais para o diálogo, compreensão e interpretação das narrativas docentes. Destacamos, sobretudo, Tardif (2014), Shulman (1986, 2014), Gauthier et al (1998), Schön (1997, 2000), Nóvoa (1991), Zeichner (1993, 1998), Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998), Cunha (2010), Fonseca (2003); Monteiro (2007), Souza (2004, 2006, 2014). Esses e outros autores, através de suas obras, forneceram ancoragens teórico-metodológicas para que pudéssemos refletir sobre as principais temáticas envolvidas nesta investigação, dentre elas: os saberes profissionais, os conhecimentos que servem de base ao ofício docente, a ideia da docência como um ofício de saberes, a reflexividade como imperativo na formação de professores, a visibilidade das trajetórias de vida e formação enquanto elemento importante na profissionalização docente, a pesquisa como requisito importante na formação e atuação pedagógica, os caminhos da pesquisa sobre formação e prática educativa do professor de história e, sobre as possibilidades teórico-metodológicas em relação ao uso de narrativas em investigações sobre a docência, por exemplo.

A partir desses horizontes, retomamos a tese que a reflexão sobre os saberes profissionais, mediada pelas narrativas de formação e prática docente, pode ser considerada um processo de formação continuada e de autoformação, com potencialidades para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, colaborando para (re) configuração dos saberes e fazeres de professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina/PI. Esse percurso dialógico e de questionamentos compôs a primeira parte da tese.

Na segunda parte desse texto, propomos análises sobre alguns conceitos estruturantes na formação e na prática docente: saberes profissionais, *professor reflexivo* e professor pesquisador que, ancorados nos estudos pioneiros de Tardif (2014), Shulman (1986, 2014), Schön (1997, 2000), Gauthier et al (1998), Stenhouse (1975, 1981) e outros, imprimiram importantes avanços nas abordagens sobre o papel do professor como mediador nos processos educativos, uma vez que conferem protagonismo em seus percursos formativos e trajetórias profissionais, no entendimento de elemento essencial nas possibilidades de melhorias nos processos de ensino aprendizagem.

Assim, buscamos olhar para tais enfoques de forma aprofundada, levando em consideração pesquisas que apresentaram leituras críticas sobre os estudos precursores desses temas. Nesse sentido, os trabalhos de Zeichner, (1993, 2008); Geraldi; Fiorentini; Pereira, (1998), dentre outros, fornecem importantes reflexões sobre as argumentações

postuladas nas pesquisas antecessoras, aspecto que, de modo algum, fragiliza ou retira seu nível de importância e de potencialidade em proporcionar bases teórico-conceituais sobre os temas que envolvem formação e prática docente. No entanto, ressaltamos contrapontos sobre visões consolidadas acerca desses assuntos, que consignamos de suma importância para a presente investigação, particularmente por permitir vislumbrar concepções menos “românticas” e “idealizadas” de temas que foram referidos ao longo desse estudo. Consideramos que os contributos teórico-filosóficos e conceituais dos autores mencionados devem ser manejados e compreendidos considerando o contexto social, histórico e temporal em que emergiram.

Sem pretender dar uma resposta à questão, fazemos alusão ao conceito de *professor reflexivo*, que foi amplamente apropriado e disseminado no Brasil. Praticamente todas as propostas de formação docente, cujo embasamento tem sido a LDB/96, utilizaram de forma recorrente esse tema, assim como se prestaram como referências teóricas pioneiras para balizar e influenciar muitos estudos desenvolvidos no contexto brasileiro. Outro ponto a ser considerado é que, ao ser tomado como conceito “da moda” e associado às propostas educacionais oriundas de governos neoliberais, este foi associado a temas como habilidades e competências, como aparecem em Tardif (2014), condição que, em última análise, indica uma distorção do que postulamos como *professor reflexivo*.

Embora as falas dos interlocutores não indiquem de forma direta a assunção da condição de sujeitos reflexivos, suas narrativas sobre formação e prática fornecem pistas de que, ao manejarem seus saberes teóricos articulados aos fazeres práticos, estão comprometidos em se modelarem como profissionais reflexivos, a despeito das exigências institucionais que transformam a docência em atividade burocrática de tarefas, quase sempre, planejadas por outrem. Nesse contexto, a reflexão se transforma em mero acessório discursivo a serviço da técnica e serve para reforçar o discurso das habilidades e competências como capacidades que o docente precisa dominar para um exercício docente eficaz.

Ouvir narrativas de professores da educação básica no intuito de garantir-lhes um lugar na pesquisa, não apenas como objeto de análise, mas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos sobre o exercício docente não é ideia recente, remonta aos estudos de Stenhouse (1975, 1981) na Inglaterra dos anos 60, disseminados no Brasil sob a égide da pesquisa-ação, modalidade investigativa que parte de autorreflexão, geralmente realizada em grupos, mediados por especialistas, com o intuito de produzir um conhecimento na e sobre

a ação docente, para reforçar e melhorar as vivências e atividades pedagógicas no contexto educativo.

Algumas atividades formativas relatadas pelos interlocutores podem ser associadas às características da pesquisa-ação, no entanto, de acordo com as narrativas, estas não se caracterizam como atividade sistemática, regular, existindo apenas em momentos pontuais que demandam aprofundamentos sobre determinado tema ou documento legal, a exemplo do caso dos estudos sobre os PCN no passado e agora sobre a BNCC, o que nos leva a compreender que a ideia de professor pesquisador brota como necessidade premente entre os professores da educação básica, no sentido de que essa prática possa contribuir para autoformação, mas, que, nem sempre se consolida como uma atividade permanente e efetiva, como constantes em algumas situações no contexto pedagógico dos docentes.

No entanto, a despeito da condição de professor pesquisador como aspecto imperativo e necessário, ela se mostrou distante, nas vivências profissionais de nossos interlocutores, pois demanda bem mais que iniciativas individuais ou coletivas dos docentes e se insere nas exigências por formação inicial e continuada mais consistente do ponto de vista teórico-filosófico e por condições de exercício profissional favoráveis quanto aos aspectos institucionais, estruturais e salariais que contribuam para seu desenvolvimento profissional. Como ficou evidenciado nas narrativas, esses requisitos têm sido prioridade apenas nos discursos relacionadas à educação. Nesse sentido, as políticas públicas de formação e valorização docente, em nosso País, precisam apresentar ações efetivas que visem proporcionar melhorias na formação, nas condições de trabalho, definindo salários compatíveis com a atividade que exercem.

No delineamento da perspectiva metodológica, desta investigação terceira parte do estudo, desenhamos o perfil dos sujeitos interlocutores, quatro professores de história da educação básica da rede estadual de Teresina/PI, situando-os em seus contextos formativos e de atuação. Evidenciamos critérios que demarcaram a escolha desses interlocutores e caracterizamos as escolas em que trabalham, quanto aos aspectos institucionais e materiais, aspectos corroborados em Vicentini e Lugli (2009), ao defender que a profissão docente não se constrói de forma individualizada, mas ancorada nos contextos sociais e educativos nos quais se insere, bem como nas trajetórias de vida e formação dos professores.

Definimos a pesquisa qualitativa como opção metodológica investigativa pelo caráter subjetivo do objeto em análise, saberes profissionais descritos pelos docentes de história, e as entrevistas narrativas de formação e atuação como dispositivo teórico-metodológico de

construção do *corpus* narrativo. As entrevistas foram elaboradas a partir de eixos temáticos que abordaram assuntos relacionados à escolha pela docência, entrada na profissão, formação inicial na licenciatura, saberes construídos na formação e na atividade profissional, especificidades em relação aos saberes e fazeres do professor de história e as possibilidades e vivências como docente de história na educação básica.

A escolha pelas narrativas pautou-se, dentre outros, nas perspectivas de Benjamin, ao afirmar que, “Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. (1994, p. 205); e, na perspectiva de Souza (2006) ao destacar como potencialidades da narrativa o fato de que elas apresentam trajetórias de vida e formação mediadas por reflexões e análises que podem desencadear um processo de autoformação. Foram essas articulações e construções de sentidos entre a vida e as trajetórias formativas e profissionais narradas pelos interlocutores que procuramos compreender ao longo desse estudo, visto que, de forma amalgamada, compõem o perfil profissional dos interlocutores. Embora as entrevistas narrativas tenham se efetivado sob produções escritas, o embasamento teórico-filosófico da história oral, com suas possibilidades em relação à visão de construção de histórias, a partir de fontes e metodologias específicas e diferentes da visão tradicional, serviram de ancoragem e foram fundamentais na construção da narratividade empreendida. A análise do *corpus* resultantes das narrativas foi realizada tendo por fundamento norteador a perspectiva compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006, 2014), que se apoia em princípios da hermenêutica e considera a subjetividade das fontes, das narrações, como matéria prima para compreender os fatos revelados e construir sentidos em torno deles.

Postas essas considerações delineadas em formatos de breves visões sintéticas, prosseguimos nesse feito, retomamos ou relembremos acerca da primeira indagação sobre a qual essa investigação refletiu, acerca dos sentidos e influências atribuídos pelos docentes a sua opção pelo magistério e as itinerâncias vivenciadas no início do percurso profissional, temas que possibilitaram a construção de suas compreensões, dentre as quais elencamos:

- a) Que a opção pela docência, não foi exatamente uma escolha livre de circunstâncias e conveniências, mas, resultou de um contexto em que estavam inseridos e de influências familiares, notadamente de mães, irmãs e primas, tios, tias e, também, segundo relataram, de “vocação” para o magistério;
- b) A escolha pela área de História está envolta em motivações que vão desde a crença na facilidade de acesso ao curso superior, através do vestibular, passando por estórias

que ouviam de antepassados, pelo desejo de conhecer a História de pessoas e lugares e também influência de docentes inspiradores que tiveram na educação básica;

- c) Sobre a entrada na profissão, os relatos dos professores apontam como momento de incertezas, em razão de que todos passaram por situação de trabalho temporário, como bolsistas ou em caráter de precariedade. O sentimento é que evoluíram profissionalmente com a conquista da efetividade através de concurso, passando à fase de estabilização, encontrando-se, atualmente, na fase de “diversificação” que Huberman (2000) classifica como sendo dos 7 aos 25 anos, onde gozam de determinadas possibilidades teórico-metodológicas e relativa liberdade institucional na gestão de suas disciplinas, no sentido de que se aventuram em temáticas, metodologias, recursos e formas de avaliação diferentes das exigidas formalmente, pois gozam de estabilidade profissional e maior segurança em seus saberes pedagógicos e específicos;
- d) Que suas memórias de alunos foram pouco aludidas, embora tenham sido lembradas por alguns, como um tempo em que não eram incentivados à participação nas aulas, em provável referência ao modelo instrumental de educação; a presença de professores inspiradores, que em sua atuação docente lhes deixaram marcas; e a superação das dificuldades enfrentadas para estudar, que hoje citam como exemplos a serem seguidos por seus alunos.

Outro questionamento que iluminou esta investigação tratava ou referia-se à formação inicial, constituída pela licenciatura em História, na interface com as aprendizagens realizadas na vivência docente, tendo em vista suas possibilidades em relação à construção dos saberes profissionais, nesse sentido, indagava sobre a caracterização das concepções que os professores de história construíram sobre os saberes específicos e pedagógicos em sua formação docente. Nessa direção, por meio da análise dos percursos formativos e profissionais narrados pelos docentes, quarta parte da tese, inferimos que:

- a) A formação docente inicial realizada na licenciatura, foi avaliada sob diferentes pontos de vistas, como excelente, boa, ou com algumas “fragilidades”. Mesmo quem apontou o curso como excelente ou bom admitiu ter se decepcionado com a qualidade das aulas de alguns professores. Entretanto, são unânimes em afirmar que o seu curso lhes proporcionou importante base teórico-metodológica para a construção dos saberes profissionais;

- b) As narrativas revelaram que a licenciatura consolidou-se como espaço precursor de construção de saberes docentes (TARDIF, 2014), notadamente os didático-pedagógicos, disciplinares e curriculares, mobilizados, (re)configurados e incorporados ao exercício docente no itinerário das vivências educativas, num movimento que fez emergir os saberes experienciais, que se encontram articulados aos demais, na tecitura dos saberes profissionais;
- c) Os interlocutores emitiram diferentes posicionamentos sobre a importância da licenciatura em História para sua atuação profissional. Alguns denunciaram a distância entre a academia e a educação básica, em referência à dissociação entre teoria (que teria sido aprendida no âmbito do curso) e prática (vivenciada no exercício do ofício docente). Outros enfatizaram o aprofundamento nos conteúdos de história como condição importante para docência na área. Também declararam que foi no exercício docente que aprenderam, de fato, a ser professor de história;
- d) A concepção docente desvelada pelos interlocutores apresenta uma miscelânea de características dos paradigmas instrumental e reflexivo, uma vez que, em alguns momentos, deixam claro que na formação e no exercício docente teoria e prática são operacionalizados como elementos dissociados e distantes. Na licenciatura, esse fenômeno restou evidenciado nas narrativas, por um lado, em função da diferença que enxergam entre formação específica, nos conteúdos de história, e pedagógica, através de disciplinas de fundamentos, didáticas e estágios. Na vivência educativa, a dissociação teoria e prática ocorre, segundo os professores interlocutores, pela compreensão de que ministrar aulas na educação básica é atividade eminentemente prática, pois pressupõe operacionalizar um planejamento, partindo de modelo predeterminado, mediante uso de materiais pedagógicos, principalmente o livro didático. Por outro lado, seus discursos também desvelam referências a temáticas que podem ser associadas a uma formação e prática pedagógica com elementos de contestação ao modelo instrumental e adoção de práticas reflexivas, sobretudo ao deixarem clara sua percepção em relação ao ensino de história, situando-o num contexto de novas temáticas, metodologias e visões historiográficas que podem estar associadas à Nova História.

Compreendemos essa multiplicidade de visões docentes, no tocante à formação e à prática pedagógica, como parte de um contexto social e educativo em que estão inseridos, que se situa na zona de transição que tomou corpo dos anos de 1980 para cá, marcada,

sobretudo, pela busca de superação do modelo positivista da ciência, pelos avanços de pesquisas sobre a educação, sobre mudanças de concepção nos conhecimentos historiográficos e pela adoção de temáticas renovadas na LDB/96.

Esse movimento fez emergir críticas a modelos formativos baseados no tecnicismo sem, no entanto, apresentar fôlego para sua rápida superação. Nesse sentido, estudos de Schön (1997), Tardif (2014), Nóvoa (1991) e outros foram amplamente difundidos e adotados por autores brasileiros, assim como encontramos em Cunha (2010) e Fonseca (1995, 2003) suportes teóricos-filosóficos importantes para embasar novas concepções formativas. Tem sido alvissareiro, nesse itinerário, a crítica à formação instrumental, notadamente na justaposição teoria e prática, que embasa a existência de um “ofício sem saberes”, pois pautado pela docência aprendida em forma de repetição, não refletida, mas apenas replicada; e os “saberes sem ofício”, em referência ao aprofundamento teórico em pesquisas, realizada por especialistas em contexto distante da prática pedagógica (GAUTHIER et al, 1998).

Outra indagação que surgiu a partir dos objetivos pautados para essa investigação foi a busca pela compreensão, de como os saberes profissionais de professores de história são mobilizados, construídos e (re)significados no contexto educativo, a partir da vivência no cotidiano escolar, da gestão da disciplina e da sala de aula. Nessa etapa, a investigação partiu das narrativas sobre esses temas, que evidenciam o papel e a mediação dos saberes experiências na interface com a formação e o cotidiano pedagógico dos docentes de história, assim, surgiram reflexões e considerações em torno dos seguintes temas: aprendizagens sobre o ofício docente construídas no âmbito da escola; saberes específicos do fazer docente em história; planejamento da ação educativa e transposição didática nessa área; dinâmica da sala de aula e interesse/desinteresse dos discentes pela disciplina; possibilidades e dificuldades vivenciadas na docência em história; e projetos de desenvolvimento profissional docente. Sobre esses aspectos foi possível levantar/elencar algumas considerações:

- a) Os saberes profissionais de professores de história se materializam na *práxis* docente, construída a partir de olhar crítico para sua trajetória formativa e profissional, que elaboraram construções pautadas em pesquisas e fundamentos reflexivos, o que pode significar que os professores têm desempenhado a docência não apenas como fazer técnico-didático, mas na perspectiva de atuação

dinâmica e reflexiva, fundamentadas nos alicerces teórico-filosóficos da educação e da ciência histórica;

- b) A universidade, através da licenciatura, figura como o ponto de partida da formação docente, mas é na escola, através do exercício profissional, que constroem e reforçam uma gama de saberes: pedagógicos, que são mobilizados pelos fazeres didáticos dos planejamentos e regência de aulas; disciplinares, representados pelos conteúdos históricos a serem ensinados; curriculares, que estão cristalizados nos programas e livros didáticos utilizados; e experienciais, que se originam da conexão com todos os outros na confluência com o exercício educativo. A escola se revela potencializada, como local que permite aos professores, a mobilização de saberes profissionais construídos ao longo de sua formação inicial, mas também e, sobretudo, como espaço que oferece situações e demandas que exigem, continuamente, aprofundadas elaborações e (re) significação de seus saberes e fazeres
- c) A emergência de perfil profissional de professores de história preocupados e antenados com as temáticas que passaram a compor os debates em torno do ensino e da aprendizagem da disciplina, buscando proporcionar contributos à construção de cidadania inclusiva, que forneça fundamentos para que os discentes possam continuar suas trajetórias formativas com vistas a se inserir no mercado de trabalho e a contribuir num contexto social solidário, construtivo e inclusivo, que efetivamente proporcione melhorias nas condições concretas de vida dos alunos da educação básica.
- d) Para ministrar suas aulas, os professores realizam construção epistemológica e didático-pedagógica, que alguns autores denominam transposição didática, a partir de abordagens dos assuntos da ciência histórica, contextualizando-os no universo dos discentes, mediante uso de metodologias e recursos pedagógicos diversificados, fazendo emergir o saber histórico escolar;
- e) Sobre a dinâmica das aulas os docentes explicitaram que buscam conhecer os discentes em seus contextos de vida e utilizar novas “fontes” e uma gama variada de metodologias e recursos no intuito de trabalhar/barrar o desinteresse pela disciplina, que, nesse momento, é apontado como “gigantesco”. De acordo com as narrativas, procuram superar as dificuldades inerentes ao fazer docente junto a adolescentes que nem sempre veem atrativos nas aulas da disciplina e, ao

mesmo tempo, buscam desenvolver comportamento participativo e de valorização dos conhecimentos históricos.

- f) No tocante às possibilidades e dificuldades relativas à docência em história, narraram, prioritariamente problemas enfrentados no cotidiano, tais como: desvalorização profissional, principalmente nos aspectos financeiros, falta de recursos pedagógicos, inexistência de políticas que oportunizem o desenvolvimento profissional através de cursos de pós-graduação, indisciplina dos alunos, supervalorização (através de carga-horária maior) de disciplinas como Matemática e de Língua Portuguesa, em detrimento das demais áreas, jornada de trabalho extensas, falta de estrutura das escolas., dentre outros aspectos.

Assim, as análises das narrativas de atuação e experiência profissional dos interlocutores, quinta parte desse trabalho, permitiram vislumbrar aspectos inerentes à construção dos saberes profissionais do professor de história, que se encontra inserido em contexto de vivência docente reflexiva, cuja formação se iniciou na licenciatura, mas se consolidou ao longo do seu percurso profissional, que enfrenta as demandas e urgências do exercício docente com capacidade criadora e, no dia-a-dia (re) configura sua prática pedagógica mediante os limites e possibilidades que o contexto, as exigências curriculares, institucionais e sociais lhe impõem.

O exercício de explicitação de concepções em torno dos saberes profissionais de docentes de história da educação básica é uma investida complexa e arriscada, pois, pode sinalizar que algumas poucas características definem o perfil desses profissionais. Isso não se aplica, visto que toda investigação é um processo histórico, pontual e situado, o que não diminui sua importância como iniciativa, podendo suscitar outros estudos.

Nesse percurso inconcluso, visto que se encontra situado num recorte espacial e temporal específico, anima-nos a disponibilidade e o espírito colaborativo dos docentes, marcas registradas na construção das narrativas. Esses dispositivos se constituíram como fontes ricas e férteis, pois permitiram importantes reflexões em torno da temática investigada. Demarcaram um tempo de muito aprendizado, de troca de saberes, experiências, de desenvolvimento da capacidade de escutar sobre os itinerários formativos e profissionais dos interlocutores e a dinâmica e organização da educação básica no atual contexto brasileiro.

O sentimento compreensivo que temos alcançado por meio do presente estudo, é que testemunhamos, dentre outros desafios, o de ser docente em história na educação básica, na rede estadual de Teresina/PI. Registramos como importante para essa investigação e, provavelmente, também seja para os docentes, a experiência de narrar suas construções e vivências educativas, que nos permitiu construir sentidos e realizar estudos e reflexões sobre seus saberes. A perspectiva é que essa interação, ainda que constituída de momentos aligeirados pelas circunstâncias profissionais de cada um dos interlocutores, possa, de alguma forma, contribuir com seu desenvolvimento profissional, incentivando-os a fortalecerem sua busca pelo aprofundamento em estudos e pesquisas que os estimulem e possibilitem participação em eventos de autoformação. As impressões que construímos se encaminham no sentido de perceber que os docentes de história da educação básica, interlocutores desta pesquisa, se configuram como sujeitos sociais reflexivos cujos saberes profissionais são mobilizados e construídos nas adversidades da profissão docente e sob as influências de sua formação inicial e continuada.

Temos o desejo de que este estudo contribua, também, com o surgimento e aprofundamento de outras investigações sobre trajetórias de vida, formação e atuação de professores de história da educação básica que, segundo nos parece, se sentem plurais em seus problemas, aflições e anseios, pois são comuns aos profissionais nesse contexto, não obstante, ao mesmo tempo, se enxergam como singulares na busca pela superação dessas questões, desde que, institucionalmente, não vislumbremos, em suas narrações, movimentos que busquem a superação das dificuldades tanto de ordem estrutural, material como formativas desses docentes.

A convicção que temos, neste momento de encaminhamentos conclusivos do estudo, é que não almejamos (nem conseguiríamos) esgotar esse tema. Nosso olhar buscou situar e refletir, tomando por base as narrativas, os saberes profissionais de professores de história da educação básica da rede estadual do Piauí, tratamos, pois, com os interlocutores e com a realidade institucional em contexto de proximidade com esta pesquisa. Considerando esse itinerário compreensivo, o objeto do estudo foi cotejado pelos suportes teórico-filosóficos que propiciaram construções de compreensões e significados sobre os saberes e fazeres do grupo do docente investigado, o que nos levou a compreender que esses profissionais são sujeitos sociais que realizam seu ofício no contexto de uma instituição, uma escola pública de educação básica de Teresina/PI e, que suas vivências não podem ser pensadas fora desse contexto, que é lugar de construção, de aquisição e de mediação de conhecimentos sociais,

culturais, políticos, econômicos e ideológicos na busca de atendimentos das expectativas sociais dessa comunidade escolar.

Assim, compreendemos que, dentro dos limites possibilitados, conseguimos construir olhares reflexivos sobre o tema e, de modo não conclusivo, inferir que a perspectiva que norteou a investigação, que a reflexão sobre os saberes profissionais, mediada pelas narrativas de formação e pela prática docente, pode ser considerada um processo de formação continuada e autoformação, portanto, pertinente e que se justifica a partir do cotejamento dos fundamentos teórico-conceituais com as vivências narradas pelos interlocutores.

Por fim, buscamos em Larrosa inspiração para finalizar a construção desta seção e deste trabalho, associando-nos a sua afirmação:

Minha aposta seria pensar a formação sem uma ideia “pré-escrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão, nem projeto sem ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado disso que os clássicos chamam “humanidade” ou “ser plenamente humano”. (1998, p. 14).

Apostamos, a exemplo do autor, na viabilidade de uma formação plenamente humana. Corroboramos com sua defesa e aproveitamos para acrescentar e conclamar para que os professores de história possam ir além de tão somente realizar uma formação humana, desafiando-se a exercitarem a docência com base na solidariedade e em práticas democráticas, emancipatórias, plurais, inclusivas e de promoção dos valores éticos. Esta é a demanda que a sociedade nos impõe, portanto, esta é a travessia que esses tempos nebulosos exigem.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANGELUCCI, C. B., et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.** vol. 30, n. 1, São Paulo, Jan./Apr., 2004. p. 51-72.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 251-283, Abril/2001.
- AZEVEDO, C. A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez. 2015.
- BANDEIRA, P. Quem sou eu? In: ALMEIDA, M. P. de; SOTO, P. (Org.). **Palavras de encantamento: poesias**. São Paulo: Moderna, Ministério da Educação, FNDE, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 37-39.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

BODIÃO, I. da S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.

BOLIVAR, A. B. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográficonarrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr, p. 20-28, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 59-76, abril/2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, p. 132-183, jul./dez., 1995.

_____.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de História**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Programa Mais Educação**. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24/04/2007.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1. p. 8-12.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do **Plano Nacional de Educação**. PNE. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 21/03/2019.

_____. **Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 28/6/1997. p. 13660.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Desenvolvimentismo: ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, On-Line, s/p. maio 2012. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/interviews/2012/12.05.IHU-Desenvolvimentismo.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, B. O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicol. USP**, v. 4, n. 1-2, São Paulo, 1993. p. 299-318.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1990.

CABRINI, C. et al. **O ensino de história (revisão urgente)**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: EdiUPF, 2001.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 183-206.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARVALHO, A. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 13-46.

_____.; BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

_____.; SILVA, V. B. da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf> Acesso em: 04 mar. 2019.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2017.

CERTEAU, M. **Artes de fazer a invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, B. **Da relação como saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 51-58.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposicion didactica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro/RJ: Rovel, 2013.

COLL, C. **As competências na educação escolar**: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio. Disponível em:

<www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30.../10_César_coll.pdf>.

Acesso em: 03 fev. 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFG, 1987.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 6, São Paulo: USP, 2008.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília-DF: Capes, CNPq, 2010. p. 19-34.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013

CURY, F. G. De narrativas a análises narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de História da Educação (Matemática). **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 6, n. 1, p. 143-164, abril, 2013.

DAHLET, V. M. B. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? **Revista Letras**, v. 21, n. 1, p. 127-132, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523-740, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar e professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 33-72.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspec. Dial.: **Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun., 2014.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 137-152.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, p. 281-298, abr.-jun. 2016.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedes-Licenciatura**. São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1982.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

_____. **Didática e prática de ensino de história: reflexões, experiências e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Professora SIM tia NAO**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GADAMER, H.-G. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2013.

GEE, P. The narrativization of experience in the oral style. **The Journal of Education**, Boston, v. 167, n. 1, p. 9-35, 1985.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método**: na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-88.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr., p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide, Portugal: Editora McGrawHill, 1998.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**: cérebro e memória. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JACOMINI, M. A.; GIL, J.; CASTRO, E. C. de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 90-113.

KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4ª. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, p. 352-96, 1972.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, vol. XXXIII (148), n. 4, p. 871-883, 1998

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, S. C. F de. A historicidade do ensino de história: a pesquisa e o fazer do professor. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 161-171, set. 2006/set., 2007.

LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 42, v. 14, p. 456-602, 2009.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, 2002,

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESQUITA, I. M. de; FONSECA, S. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades. **Revista de História**, Unisinos/ Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333-343, setembro/dezembro, 2006.

MINAYO, M. C de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, G. de M.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. p. 511-565, 2006.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. São Paulo/SP: Editora Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOURA, M. P. de C. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. **Anais do VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana**, p. 1-15, 2003.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História** – ANPUH. São Paulo, vol. 6, n. 11, set. 85./ 86, p. 99-116.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. São Paulo, v. 10, dez., p. 7-28, 1993.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991a.

_____. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 109/139, 1991c.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b.

_____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. et al. **Espaços de educação: tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago., 2011.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de Pesquisa**. n. 65. p. 1-6, 1988.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez., 2017.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 153-182.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, F. Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. In: QUADROS, A (Org.). **Livro do desassossego**. Vol II. Lisboa: Ática, 1982.

PIAUÍ. **Panorama dos territórios**. Disponível em: </observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_PIAUI.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POIRIER, J. et al. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, A. Forma e significação na história oral: a pesquisa como um experimento de igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 7-24, fev. 1997.

QUINTANA, M. **A cor do invisível**. São Paulo: Alfaguara, 1989.

REIS, J. C. **A História**: entre a filosofia e a ciência. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições70, 1989.

_____. **Memória, história e esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Existence et herméneutique**. Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique. Paris: Éditions du Seuil, 1969. p. 7-28.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, septiembre-diciembre, 2006, p. 37-50.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan.-abr. 2018.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

_____. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, M. A. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. p. 35-49, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez., 2014.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

_____. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11-52, maio-ago. 2014.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2012.

SILVA, M. A da. (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Vozes, 1984.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989. 151 p. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

SOARES, M. B.. **Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SOARES, M. G. F et al. A aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2017.

SOBANSKI, A. de Q. **Formação de professores de história**: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis/Santa Catarina, julho/2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539_ARQUIVO_ANPUH2015.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escola e formação de professores. 2004. 442 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP& A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74.

_____. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum de Identidades**. Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Fev./Mar./Abr. n. 13, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, p. 209-244, 2000.

THOMPSON, E. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **A voz do passado**: história oral. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

APÊNDICE (S)

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAR PESQUISA **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO****Faculdade de Educação***Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)**Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP*

São Paulo, 02 de março de 2018.

Sra. Rejane Ribeiro Sousa Dias*Secretária de Educação e Cultura do Estado do Piauí*

Venho, através deste, solicitar a autorização para a professora Mestre Vilmar Aires dos Santos (vilmarairessantos@gmail.com / (86) 99972-7844), professora da UFPI, realizar a sua pesquisa de doutorado junto quatro docentes de História de quatro escolas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí. A professora Vilmar está sob minha orientação junto ao programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER entre a Universidade Federal do Piauí – UFPI - e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

A pesquisa que a mesma realizará necessitará de um semestre para o desenvolvimento da coleta de dados e deverá ocorrer nas dependências das escolas (biblioteca, sala de professores) ou em local a ser especificado posteriormente destinado para este fim. As atividades, que serão sob a forma de duas entrevistas semi-estruturadas individuais, com duração de aproximadamente 50 minutos, deverão ocorrer em dois encontros previamente agendados com cada um dos quatro docentes escolhidos.

Os dias dos encontros deverão ser flexíveis, de modo a não haver prejuízo aos alunos destes docentes. Informamos ainda que quatro escolas e quatro docentes foram consultados e se mostraram disponíveis em estabelecer essa parceria. Foram as seguintes escolas: Centro de Ensino de Tempo Integral Prof. Darcy Araújo, Centro de Ensino de Tempo Integral Gov. Dirceu Mendes Arcoverde, Unidade Escolar Gov. João Clímaco de Almeida e Centro de Ensino de Tempo Integral Paulo Machado de Resende. As escolas foram

escolhidas em função de atividades realizadas pelo Profa. Vilmar, que vem desenvolvendo trabalhos de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de História da UFPI com suas turmas de licenciandos em várias escolas da rede estadual, na cidade de Teresina.

Em anexo segue o projeto de pesquisa com maiores informações acerca da metodologia de ação.

Coloco-me a disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Cordialmente,

Profa. Dra. Vivian Batista da Silva

EDM – FE - USP

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)

Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

TÍTULO DA INVESTIGAÇÃO: SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI: reflexões sobre a construção e mobilização no contexto da prática pedagógica.

OBJETIVO GERAL:

Investigar os saberes docentes e profissionais construídos/mobilizados por professores de história da rede estadual de Teresina-PI, no contexto da prática pedagógica.

Caro (a) professor (a),

A investigação sobre os saberes docentes construídos/mobilizados pelos professores de história visa resgatar os aspectos significativos vivenciados nos processos formativos e na ação docente, destacando as contribuições para o desenvolvimento do saber, saber fazer e saber ser do docente em história, no contexto da prática pedagógica, a partir de suas memórias.

Assim, para que nossa pesquisa seja efetivada, os convidamos para narrar suas memórias (de forma oral ou escrita), tomando como base o roteiro apresentado, cujo foco, constitui o interesse da nossa investigação.

Grata, profa. Vilmar Aires dos Santos

ENTREVISTA NARRATIVA 1

1ª. UNIDADE TEMÁTICA

I – A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

1.1 – Trajetória pessoal e profissional

- ✓ Identificação e situação profissional (nome fictício, sexo, formação, instituição e ano em que se formou, series/anos que leciona e número de turmas)
- ✓ Como se tornou professor/a.
- ✓ Por que a opção por História.
- ✓ Onde iniciou sua experiência docente e como foi sua trajetória até hoje.
- ✓ Qual sua situação profissional atualmente.

- ✓ Como foi o ingresso na docência.
- ✓ Como suas memórias de aluno se refletem na atividade docente.

1.2 - A Graduação de Licenciatura em História

- ✓ Como analisa a formação recebida na graduação;
- ✓ Importância da formação para sua atuação profissional;
- ✓ Descreva a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos no seu curso;
- ✓ Explicita a articulação entre teoria e prática no curso realizado;
- ✓ Quais saberes apreendidos na sua formação inicial em relação:
 - a) Aos saberes específicos do curso;
 - b) Aos saberes pedagógicos;

1.3 Memórias dos professores pesquisados: percurso formativo e profissional

1.3.1 – O exercício da docência

- ✓ A importância do ensino de História no currículo escolar da educação básica;
- ✓ Como a história se relaciona com as outras disciplinas;
- ✓ O papel do conhecimento histórico na vida dos alunos; De que forma pode contribuir
- ✓ Relação professor alunos, professor colegas e gestão escolar;
- ✓ Relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente;
- ✓ Projetos de desenvolvimento profissional;

1.4 - Formação Continuada

- ✓ Como compreende e qual sua importância;
- ✓ Cursos complementares e importância deles na atuação docente;
- ✓ Tipos de formação oferecido no âmbito das escolas;

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)

Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

TÍTULO DA INVESTIGAÇÃO: SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI: reflexões sobre a construção e mobilização no contexto da prática pedagógica.

OBJETIVO GERAL:

Investigar os saberes docentes e profissionais construídos/mobilizados por professores de história da rede estadual de Teresina-PI, no contexto da prática pedagógica.

Caro (a) professor (a),

A investigação sobre os saberes docentes construídos/mobilizados pelos professores de história visa resgatar os aspectos significativos vivenciados nos processos formativos e na ação docente, destacando as contribuições para o desenvolvimento do saber, saber fazer e saber ser do docente em história, no contexto da prática pedagógica, a partir de suas memórias.

Assim, para que nossa pesquisa seja efetivada, os convidamos para narrar suas memórias (de forma oral ou escrita), tomando como base o roteiro apresentado, cujo foco, constitui o interesse da nossa investigação.

Grata,
Profa. Vilmar Aires dos Santos

EIXOS NORTEADORES – ENTREVISTA 2

III - SABERES EXPERIENCIAIS, NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES PESQUISADOS: habilidades do saber-fazer e saber-ser

- 1- Saberes e fazeres do professor de História: a construção do conhecimento docente específico do professor de História;
- ✓ O que você sabe sobre os saberes profissionais; (o que são e como são construídos);
- ✓ O que os professores aprendem na escola;
- ✓ Quais os saberes específicos do fazer docente em história;

- ✓ Como realiza o planejamento da ação docente;
 - ✓ Como desenvolve sua aula, do ponto de vista da gestão da sala e da gestão do conteúdo;
 - ✓ Como realiza a transposição didática da ciência histórica para os conhecimentos a serem ensinados na sala de aula;
 - ✓ Como lida com o interesse/desinteresse do aluno pela disciplina;
- 1 Necessidades formativas e possibilidades/dificuldades enfrentadas no contexto da prática pedagógica
- ✓ Dificuldades enfrentadas como docente de história na educação básica;
 - ✓ Problemas que enfrenta, em seu fazer docente em história, que estão relacionados à sua formação inicial e continuada;
 - ✓ Projetos de formação continuada e melhorias no desenvolvimento profissional;
 - ✓ O que indicaria como aspectos importantes na melhoria da formação e atuação docente em história.

APÊNDICE D - CARTA-CONVITE

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**Faculdade de Educação***Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)**Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP*

Prezado/a professor/a,

Convidamo-lo/a a participar de pesquisa intitulada: **SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI: reflexões sobre a construção e mobilização no contexto da prática pedagógica**, que tem como pesquisadora responsável **Vilmar Aires dos Santos**, orientada pela Prof^{ra}. **Dra. Vivian Batista da Silva**, que podem ser contatadas pelo email: vilmarairessantos@gmail.com, ou pelo telefone número (86)99957-9326. A referida pesquisa tem por objetivo geral: **Investigar os saberes docentes e profissionais construídos/mobilizados por professores de história da rede estadual de Teresina-PI, no contexto da prática pedagógica**. E sua participação consistirá em conceder entrevistas e, possivelmente, permitir a observação de algumas de suas aulas à pesquisadora responsável pelo projeto. O estudo possui finalidade de pesquisa em âmbito do doutorado e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em <http://www/4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>) , com a preservação do anonimato do(a)s participantes, assegurando, assim, sua privacidade, conforme termos de consentimento livre e esclarecido e de compromisso ético do pesquisador (anexos). As entrevistas deverão ser gravadas, ou escritas conforme vontade do entrevistado, e as observações das aulas (caso necessário), serão registradas em forma de anotações escritas. Ambas serão realizadas em datas, horários e locais previamente acordados entre o/a participante voluntário e a pesquisadora responsável.

Teresina, ____ de março de 2018

Vilmar Aires dos Santos
Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)

Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

Eu _____

portador/a do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **“SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI: reflexões sobre a construção e mobilização no contexto da prática pedagógica”** desenvolvida pela pesquisadora **Vilmar Aires dos Santos, no âmbito do DINTER em Educação UFPI/USP** e permito que obtenha gravação ou escrita de entrevistas e, possivelmente, observação de aulas para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em trabalhos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Teresina, ____ de março de 2018

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DA PESQUISADORA -
TCEP**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)

Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

Vilmar Aires dos Santos (RG: 775.162 – SSP/DF), pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: **SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI: reflexões sobre a construção e mobilização no contexto da prática pedagógica**, orientada pela Prof^ª. Dra. Vivian Batista da Silva, que podem ser contatadas pelo email: vilmarairessantos@gmail.com, ou pelo telefone número (86)99957-9326), **compromete-se em assegurar o anonimato do (a)s participantes voluntário(a)s da referida pesquisa**, mediante as seguintes garantias: o (a) participante não será identificado(a) por nome civil, endereço físico e eletrônico, cargo/função, idade e sexo. O (a) participante será identificado(a) genericamente como “**docente A, B e C...**” podendo-se atribuir nomes fictícios desde que não comprometam as condições de garantia do anonimato. Informações sobre perfil acadêmico e profissional do (a)s participantes poderão ser apresentados, desde que não revelem suas identidades. O trabalho tem por objetivo: **Investigar os saberes profissionais de professores de história da rede estadual de Teresina-PI**, e a participação dos voluntário(a)s consistirá em conceder entrevistas e permitir a observação de suas aulas à pesquisadora responsável pelo projeto. O estudo possui finalidade de pesquisa em âmbito do doutorado e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (disponível em <http://www/4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica>), com a **preservação do anonimato do(a)s participantes**, assegurando, assim, sua privacidade. O participante poderá abandonar a pesquisa quando quiser.

Vilmar Aires dos Santos
Pesquisadora Responsável

Teresina, PI ____ de _____ 2018

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DE PERMISSÃO DA SEDUC PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE TERESINA/PI

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM)

Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação FE – UFPI/ USP

Piauí
 GOVERNO DO ESTADO

EDUCAÇÃO
 Secretaria de Estado
 da Educação / SEDUC

Ofício AGSE Nº 0420 /2018 Teresina(PI), 13 de abril de 2018

A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Metodologia do Ensino e Educação
 Profª Dra. Vivian Batista da Silva

Prezada Senhora,

Reportamo-nos a sua correspondência datada de 02.03.2018, por meio da qual é solicitada autorização para a realização de pesquisa "SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE TERESINA" pela Professora Mestre da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Senhora **Vilmar Aires dos Santos**, para informar que esta SEDUC é favorável à realização da referida pesquisa, conforme Parecer Técnico-Pedagógico emitido por técnicas da Unidade de Gestão e Inspeção Escolar - UGIE (cópia anexa).

Atenciosamente,

Antonia Regiane Viana de Moraes
 Assessora Técnica III/Chefe de Gabinete

Doc 08 0011367/2018
 Março/2018

Secretaria de Estado da Educação e Cultura / Seduc
 Avenida Pedro Freitas, s/n, Centro Administrativo
 CEP 64018-900 - Teresina, Piauí, Brasil
 Telefone: 86 3216-3392 / Fax 86 3216-3315
www.seduc.pi.gov.br

ANEXO B – NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

ENTREVISTA 1 – PROF. CARLA

01 – Identificação e situação profissional (nome fictício, sexo, formação, instituição e ano em que se formou, series/anos que leciona e número de turmas)

Sou C. R. S, formada em Lic. Plena em História pela UFPI em 2001, sexo feminino, atualmente estou com 10 turmas de ensino médio (1º. e 3º ano)

02 - Como se tornou professor/a.

Tornei-me professora através da convivência com familiares que são professores (mãe, tios, tias, primos e primas).

03 - Por que a opção por História.

Desde o ensino médio já despertava o interesse pela disciplina.

04 - Onde iniciou sua experiência docente e como foi sua trajetória até hoje.

Comecei trabalhar na Prefeitura Municipal de Murici dos Portelas/PI em 2005. Lá trabalhei no Ensino Fundamental até o ano de 2006. Neste período também fui tutora do Programa Pro - infantil no ano de 2006. De 2010 a 2011 fui diretora e supervisora de Ensino na Unidade Escolar Otávio Escórcio Gomes também em Murici dos Portelas, De 2012 até estou lotada na Escola Estadual João Climaco D'almeida, em Teresina/PI, como professora do ensino médio. Atualmente estou com as turmas de 1º. e 3º ano, nos turnos manhã e tarde.

05 - Qual sua situação profissional atualmente

Sou professora efetiva da rede estadual de ensino do Piauí, em regime de trabalho de 40 horas. Fui contratada através de concurso público em 2005.

06 - Como foi o ingresso na docência

O ingresso na docência foi de forma mais ou menos normal, pois além das influências familiares, quando criança sempre gostei de leituras, pesquisas e debates em sala de aula.

07 – Como suas memórias de aluno se refletem na atividade docente.

Hoje como professora procuro colocar em prática os conhecimentos que aprendi desde o tempo de aluna. Procuro colocar os alunos a pensar sobre o conhecimento e sua opinião sobre os conteúdos abordados em sala.

08 - Como analisa a formação recebida na graduação

Eu julgo que tive uma excelente formação, pois tive a oportunidade de ter excelentes professores no curso.

09 - Importância da formação para sua atuação profissional

Compreendo como muito importante a formação na licenciatura em história para minha atuação profissional. Diversos professores contribuíram com suas experiências e motivações para minha atuação como professora.

10 - Descreva a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos no seu curso.

Quanto aos conhecimentos específicos foram trabalhados de forma bem clara, organizada e colocando o ensino aprendizagem como importante para o conhecimento dos alunos. Quanto aos conhecimentos pedagógicos também foram abordados de forma que os professores trabalhavam muito a questão da abordagem do conhecimento do aluno, trocas de conhecimentos e didática em sala de aula.

11 - Explicita a articulação entre teoria e prática no curso realizado

Quanto à teoria e prática no curso todos os professores faziam essa relação bem aplicada. Sempre colocaram debates, pesquisas e apresentação dos trabalhos para fazer a relação teoria e prática.

12- Quais saberes apreendidos na sua formação inicial em relação:**- Aos saberes específicos do curso;**

Quanto aos saberes específicos do curso de história, os professores faziam a relação dos conteúdos abordados e de que forma poderia abordá-los em sala de aula, quais os objetivos a serem alcançados com os nossos alunos e de que forma poderíamos trabalhar os conteúdos para alcançar a prática pedagógica (desenvolvimento do ensino aprendizagem).

- Aos saberes pedagógicos;

Já os saberes pedagógicos (nas disciplinas de Estrutura de Ensino e Didática os professores citavam métodos que deveríamos aplicar na sala de aula, fazendo a relação aluno/professor no processo de ensino aprendizagem. Desde a postura em sala de aula até a abordagem dos conteúdos.

13 – Quais suas memórias da docência e como explica a importância do ensino da história

A importância do ensino de história tem sentido quando atribuímos questionamentos e refletimos sobre os diversos acontecimentos sobre a realidade (desde o passado, presente e futuro). Temos que estimular a reflexão, o espírito crítico e as descobertas para contextualizar os conteúdos (fazendo relação dos eventos históricos e fazendo a relação com o presente). Podemos estudar diversas e diferentes dimensões: cultural, política e social e refletir sobre esses significados para o presente e futuro.

14-Como a história se relaciona com as outras disciplinas

Valorizar (seria relacionar?) a história com outras disciplinas seria valorizar a importância dos diversos conhecimentos do saber histórico, entender como o conhecimento histórico é construído e qual o seu significado, como conteúdos que fazem parte para o ENEM e que envolve uma conexão com outras áreas do conhecimento.

15-O papel do conhecimento histórico na vida dos alunos; De que forma pode contribuir

O papel do conhecimento histórico objetiva uma efetiva aprendizagem e a construção de amplo conhecimento do mundo.

16- Relação professor alunos, professor colegas e gestão escolar

Compreendo a relação professor alunos, professor colegas e gestão escolar como uma relação agradável onde envolve todos os segmentos para resolver as dificuldades, desafios e objetivos para melhorar a educação pública. A partir do momento que temos a oportunidade de exercer essa democracia fica mais fácil, a atuação de todos para o trabalho educativo da escola.

17- Relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente.

Vejo o relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente de forma equilibrada. Tenho boa relação com os alunos e também com a disciplina.

18-Sobre a formação continuada: como compreende e qual sua importância.

Pretendo fazer especialização para enriquecer ainda mais minha profissão.

19-Cursos complementares e importância deles na atuação docente.

Estou fazendo especialização em Docência do Ensino Superior e pretendo chegar até o mestrado para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, abordando novas

técnicas e também pessoal. Cursos como de inglês, libras e até mesmo de áreas afins são de grande importância para o ensino aprendizagem.

20-Tipos de formação oferecido no âmbito das escolas.

A escola oferece cursos como: O Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no estado do Piauí e formação no “Chão da Escola.

ENTREVISTA 1 - PROF. JACINTA

EIXOS NORTEADORES

I – A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

1. – Trajetória pessoal e profissional

- ✓ Identificação e situação profissional (nome fictício, sexo, formação, instituição e ano em que se formou, series/anos que leciona e número de turmas)

Sou Jacinta Pessoa, formada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Me formei em 2002. Tornei-me professora através de concurso público, mas antes, durante o curso superior, fui bolsista. Atualmente tenho 20 anos de prática docente, hoje ministro aulas de História numa escola de tempo integral, CETI Prof. Darcy Araújo, da rede estadual de ensino, na cidade de Teresina- PI, no ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano e no ensino médio, da 1ª à 3ª série, perfazendo um total de 11 turmas, com mais de 300 alunos.

- ✓ Por que a opção por História.
- ✓ Dentre as licenciaturas a que mais me identificava era com os estudos históricos por entender que ele nos levar a conhecer os processos históricos e nos propiciar uma melhor reflexão da nossa realidade, já que o mesmo nos levar a compará-la com outras realidades
- ✓ Onde iniciou sua experiência docente e como foi sua trajetória até hoje.

Iniciei minha prática docente como bolsista do Ensino Médio, em uma escola pública numa pequena cidade, Barro Duro, do interior do Piauí. Logo que conclui a minha Licenciatura, fiz concurso público para a área e me tornei professor efetivo da rede estadual de ensino do estado do Piauí, no ano de 2000. Assim já somando 20 anos de prática docente, hoje ministro aulas de História numa escola de tempo integral, CETI Prof. Darcy Araújo, da rede estadual de ensino, na cidade de Teresina- PI, no ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano

e no ensino médio, da 1ª à 3ª série, perfazendo um total de 11 turmas, com mais de 300 alunos.

- ✓ Qual sua situação profissional atualmente.
- ✓ Sou professora da rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí
- ✓ Como foi o ingresso na docência.
- ✓ Primeiro fui bolsista do ensino médio por 2 anos e quando concluir o curso de Licenciatura Plena em História fiz concurso e tornei-me professora do quadro efetivo da rede estadual de ensino do estado do Piauí
- ✓ Como suas memórias de aluno se refletem na atividade docente.
- ✓ Enquanto aluno tive muitas dificuldades para estudar e principalmente para alcançar uma graduação a nível superior, assim procuro mostrar essa realidade para meus alunos e incentivá-los a buscar a realização dos seus projetos de vida e não desistir mediante as dificuldades. Por outro lado, busco dentro das minhas possibilidades, compartilhar meus conhecimentos da melhor forma e com compromisso ético profissional e humanístico

1.2 - A Graduação de Licenciatura em História

- ✓ Como analisa a formação recebida na graduação;
- ✓ Na época da minha graduação acredito que eu poderia ter recebido uma formação melhor, no que diz respeito a prática pedagógica, mas dentro do que foi possível para a realidade da universidade em que me formei, acredito que eu tenha aproveitado o suficiente, principalmente por me conscientizar que a melhor formação do professor se faz na prática cotidiana da sala de aula, apesar da importância das discussões teóricas que se travam nos bancos das universidades
- ✓ Importância da formação para sua atuação profissional;
- ✓ Quanto maior e melhor for a formação profissional acredito que melhor seja a atuação enquanto profissional e isso vale para qualquer área. Sou graduada com especialização em História do Brasil e do Piauí, mas acredito que isso não é o suficiente e que qualquer profissional deve sempre buscar, dentro das suas possibilidades, cada vez mais conhecimentos para atuar de forma mais preparada dentro de sua área

- ✓ Descreva a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos no seu curso;
- ✓ Acredito que eu tenha recebido um bom direcionamento, dos meus professores, no que dizem respeito aos conhecimentos específicos e pedagógicos, já que fizemos as discussões teóricas que estavam em voga à época da minha formação. Mas, como é sabido a sociedade é dinâmica e os nossos conhecimentos devem acompanhar essa dinâmica, principalmente do que diz respeito às interpretações históricas, e às práticas pedagógicas para melhor formação dos nossos alunos e pra orientar melhor e de forma atual a nossa prática pedagógica
- ✓ Explicita a articulação entre teoria e prática no curso realizado;
- ✓ Na época da minha formação, as discussões teóricas foi bem mais que a prática pedagógica, já que esta só acontecia em poucas oportunidades e nos últimos períodos do curso. Acredito que pelo papel a ser desempenhado por um profissional da educação, professor, qualquer investimento maior e melhor nessa formação prática surtirá resultados mais positivos dentro do processo ensino aprendizagem
- ✓ Quais saberes apreendidos na sua formação inicial em relação:

- Aos saberes específicos do curso;

Com relação aos saberes específicos, acredito que eu tenha recebido aquilo que é estabelecido na grade do currículo do curso de Licenciatura plena em História, ou seja, conhecemos, discutimos e refletimos sobre os processos históricos em todos os tempos históricos.

- Aos saberes pedagógicos;

Com relação aos saberes pedagógicos, como já disse anteriormente, acredito que a teoria se sobrepôs à prática, mas ainda foi possível, dentro das possibilidades disponíveis, aproveitar o suficiente para desenvolver uma prática docente consciente e capaz de contribuir para a formação do Cidadão.

II - MEMÓRIAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS: percurso formativo e profissional

2.1 – O exercício da docência

- ✓ A importância do ensino de História no currículo escolar da educação básica;

- ✓ O ensino de história é importante na medida em que contribui para o conhecimento de outras realidades, tornando o aluno mais consciente da realidade que o cerca e mais preparado para desempenhar seu papel de sujeito histórico
- ✓ Como a história se relaciona com as outras disciplinas;
- ✓ Não só a história, mas todas as disciplinas tem que manter um diálogo aberto entre si, para que tenhamos um maior conhecimento dos processos históricos e uma melhor compreensão da realidade que nos cerca
- ✓ O papel do conhecimento histórico na vida dos alunos; De que forma pode contribuir
- ✓ O conhecimento histórico contribui de forma positiva, na medida em que eles podem estabelecer um diálogo com o passado histórico e torná-los mais conscientes da realidade que os cercam
- ✓ Relação professor alunos, professor colegas e gestão escolar;
- ✓ Em qualquer relação é imprescindível que haja o diálogo e o respeito mútuo. Assim, me relaciona tanto com os meus alunos, quanto com a direção escolar atendendo esses pré- requisitos e busco despertar no alunado a importância desses valores para uma boa convivência, seja na escola, seja na vida social como um todo
- ✓ Relacionamento ético/moral e afetivo com as questões da profissão docente;
- ✓ Procuro desempenhar meu trabalho pautado na responsabilidade profissional, ética e moral. Com a relação às questões afetivas, não acredito no desempenho positivo de um trabalho desprovido de afetividade, principalmente quando se trata da formação de pessoas.
- ✓ Projetos de desenvolvimento profissional;
- ✓ Buscar sempre uma melhor qualificação profissional dentro do que é possível

2.2 - Formação Continuada

- ✓ Como compreende e qual sua importância;
- ✓ Compreendo como uma oportunidade a mais dentro da qualificação profissional, e é de suma importância na medida em que isso nos torna mais eficiente e capaz de exercer um trabalho que alcance melhores resultados, dentro do processo de ensino aprendizagem

- ✓ Cursos complementares e importância deles na atuação docente;
- ✓ Todo conhecimento adquirido vem contribuir para um melhor desempenho profissional, principalmente se esses cursos são direcionados para aperfeiçoar nossa prática pedagógica
- ✓ Tipos de formação oferecido no âmbito das escolas;
- ✓ A escola infelizmente deixa muito a desejar com relação a essa formação continuada. Atualmente temos uma formação denominada “Chão da Escola”, mas infelizmente não funciona a contento devido a uma grande carga horária de trabalho que temos que cumprir e também pela falta de um profissional melhor habilitado para repassar essa formação. Assim, não alcança os objetivos para o qual foi pensada.

ENTREVISTA 1 – PROF. RODRIGO

I. A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

1.1. Meu nome é Rodrigo Macêdo, sexo masculino, formado em História pela Universidade Federal do Piauí no ano de 1998. Atualmente sou professor e trabalho na rede pública de ensino estadual dos Estados do PIAUÍ e do Maranhão, há dezoito anos. Sou lotado em sete turmas de ensino médio, sendo duas turmas de segunda série e cinco turmas de terceira série todas no Estado do Piauí. No Estado do Maranhão estou, atualmente, em trabalho de secretaria.

Sempre tive vocação para a carreira do magistério e procurava de alguma forma inserir-me no meio da atividade docente. Certo dia estava em minha casa, já aos dezesseis anos de idade e com uma enorme necessidade de auferir algum recurso, não apenas para o meu sustento, mas também para contribuir com a renda da família. Éramos um grupo de oito irmãos e morávamos sozinhos e responsáveis pelo nosso sustento, uma vez que não tínhamos mais mãe viva e nosso pai havia casado novamente e constituído uma nova família. Diante dessa situação um primo fez-me o convite para ministrar aulas nas turmas das antigas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental menor em uma escola particular, pertencente a uma Igreja Evangélica, por volta do ano de 1989. Trabalhei por aproximadamente três meses e infelizmente não recebi o valor combinado. Logo em seguida recebi uma proposta para ministrar aulas em outra escola de porte bem maior. Nesta nova escola trabalhei com turmas do primeiro ano do ensino médio por todo o ano letivo de 1990, sem nenhum registro em carteira ou qualquer outra forma legal. Depois desse período retomei a atividade docente somente no ano de 1994 na rede estadual do Maranhão como substituto.

Conhecer a vida pregressa da minha família e do lugar onde morava causava-me enorme fulgor. Ficava a ouvir conversas do meu avô, do meu pai e de seus amigos só para tomar conhecimento das histórias da vida do povo do meu lugar. Dessa forma, conhecer a história de pessoas e lugares dos livros passou a ter lugar de destaque no meu imaginário, depois, influenciado pela forma como o meu professor do segundo ano do antigo ensino fundamental menor, trabalhava a história do Brasil. Acredito que assim, desencadeou o meu gosto pela História.

Como professor mesmo, reconhecidamente no lugar e no cenário profissional, credencia ao ano de 1998, quando entrei como bolsista na rede estadual de ensino do Estado do Piauí. Uma vez que ali havia passado por um processo de seleção e obtive uma das duas vagas disponível para professor de história. Fui lotado em turma de 7ª e 8ª séries do antigo ensino fundamental. Depois passei no concurso público no ano 2000 e no mesmo ano fui lotado na mesma escola onde trabalhava como bolsista. Naquele momento tornava-me efetivo da rede estadual de ensino no Estado do Piauí. Atualmente estou lotado em turma de segunda e terceira séries do ensino médio. Hoje em plena atividade docente como professor de história, fico imaginando algumas situações vividas em tempo de aluno, tanto na educação básica como na graduação. Na educação básica passei por situações de profunda intriga na forma de compreender o ensino de história ao ouvir relatos do tipo: “você são preguiçosos porque são descendentes de índios” e o “negro é indolente” isso deixava-me triste uma vez que me reconhecia como descendentes direto destes. Porém nada podia fazer, pois vivíamos uma fase com pouca ou nenhuma abertura para o diálogo, pelo menos na escola onde estudava. Na graduação senti que discordar de algumas idéias docentes poderia custar alguns dissabores. Hoje na minha prática docente tenho princípio o respeito a todas as raças, crenças e demais diferenças étnico-culturais, como aliás reza a constituição federal do Brasil.

- 1.2. Considero que a formação na graduação foi um tanto quanto deficitária, uma vez que algumas disciplinas não eram ministradas a contento. Ou pela falta de professor “especialista” da matéria ou mesmo pela deficiência de material para pesquisa. Algumas disciplinas como: História da África e História de Portugal nem existia e quando existia era em caráter optativo e em horário pouco oportuno. Além de outras deficiências não havia, durante o curso, uma aproximação mais direta com a realidade da prática docente, o exercício prático da docência propriamente dito. Contudo posso considerar que muito de positivo também foi vivenciado ao longo da graduação. O contato com leituras diversificadas e o empenho de muitos profissionais docentes da Universidade Federal do Piauí deram-me muita coragem para enfrentar as adversidades. Aprendizado que carrego até hoje na minha vida profissional de docente.

A maneira como eram abordados os conhecimentos específicos entendo que nos levava a uma condição muito mais para o campo da pesquisa que para a docência propriamente dita. No entanto os debates e as discussões assim como seminários apresentados em sala de aula para nossos professores e também para os demais graduandos, nos dava uma certa condição de enfrentamento de uma situação de sala de aula no exercício profissional. Ainda assim entendo que a pedagogia aplicada era muito mais voltada para a prática no ensino superior que na educação básica. Era como se estivéssemos, todos, sendo preparados para a pesquisa ou mesmo para a docência superior. No que concerne a teoria e a prática na nossa formação, não tem como fugir do conhecimento, que em verdade levaremos para qualquer nível de prática docente. O que sentimos falta na verdade é existência de um laboratório mais consistente no que diz respeito a aproximação da realidade nos demais níveis de onde se realiza a prática docente.

Compreendo que a relação entre os saberes específicos do curso e os saberes pedagógicos foi de fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional. Uma vez que, no meu entendimento, não basta se apropriar de conhecimentos específicos sem que saibamos como operacionalizar tais saberes. Neste sentido as disciplinas pedagógicas em muito contribuíram para que tivesse noções norteadoras de como organizar tais saberes, não apenas na forma intelectual mais também na forma prática, de como planejar e de como compreender a melhor forma de atuação enquanto profissional docente no exercício profissional.

II. MEMÓRIAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS: percurso formativo e profissional

2.1.O exercício da docência

Considero o ensino de História fundamental no processo de formação do discente da educação básica. Uma vez que a história, juntamente com outras disciplinas afins, como geografia, filosofia, sociologia, etc., possibilitam a formação de um sujeito que pensa de forma crítica a sociedade em que ele vive. Possibilita a compreensão, de maneira mais consistente, das adversidades e da dinâmica social, política e econômica local e global. A história possibilita ao aluno da educação básica uma atuação mais consistente e efetiva como sujeito ativo da sociedade. Por estas questões e outras mais, considero que o ensino de História no currículo da educação

básica torna-se, não apenas, necessário, mais fundamental no processo de formação juvenil.

Como citei no parágrafo anterior, a História relaciona-se de maneira bastante efetiva com outras disciplinas, algumas de forma bem direta como: geografia, sociologia, arte, etc. outras, ainda que não diretamente, contudo alguns laços nos unem, como é o caso da biologia e os estudos de teorias como o surgimento e evolução das espécies, a química e seus elementos para a descoberta da idade de seres da “antiguidade”, enfim, a História está dentro de um contexto interdisciplinar extremamente importante para o desenvolvimentos dos saberes diversos. Todo esse processo de construção de conhecimento possibilita ao aluno compreender o aprendizado de história como algo absolutamente importante no seu contexto de vida, uma vez que trata, principalmente, de questões intimamente ligadas a sua existência como pessoa e como sujeito integrante de uma coletividade.

Ao longo do meu exercício profissional como docente, tenho pautado minha prática no sentido de manter uma relação extremamente saudável com meus alunos, com meus colegas professores e com a gestão escolar. Entendo que o princípio do respeito mútuo constrói um ambiente muito mais eficiente e construtivo. Entendo, ainda, que no papel de formador tenho a obrigação de primar ética e pela moral nas relações profissional e pessoal a que sou submetido.

Com toda a minha experiência de vinte anos atuando no exercício do magistério na educação básica, tenho ainda como metas alcançar níveis de formação mais elevada como: mestrado e quem sabe doutorado. Mesmo consciente das dificuldades a vida nos impõe, diante de tantas obrigações outras.

2.2. Compreendo que a formação continuada é por demais necessária na vida de qualquer profissional, e tratando-se de profissional docente acaba sendo uma obrigação. Os desafios impostos a um professor no fazer diário de sua prática docente, não lhe dar o direito da inércia. A busca de saberes inovadores faz-se incessante.

Tenho participado de alguns cursos de formação seja proporcionado pela própria rede estadual de ensino, seja por outros meios. Minha atual formação é no nível de especialista, com especialização em História do Brasil. Ao longo destes vinte anos tenho participado de algumas semanas de história e outros encontros patrocinados pelas IES da capital Teresina, alguns minicursos e encontros para debates de temas

importantes, sob a organização do Pibid/História da Universidade Federal do Piauí. no âmbito da própria escola onde tenho atuação direta, alguns cursos foram ofertados durante a semana pedagógica e também durante o ano letivo com discussões de alguns temas de interesse pedagógicos mais gerais.

ENTREVISTA 1 – PROF. TIAGO

1.1 - Sou T. R. A, do sexo masculino, com formação de graduação em Licenciatura em História, UESPI conclusão em 2005, leciono ensino médio regular, 1ª. e 3ª. séries; EJA, 7ª. etapa. Tenho, no total 12 turmas.

A minha família tem histórico de muitos professores, ainda assim pouco me interessava pela “área”, pois notava a dificuldades. O primeiro “contato” com a docência ocorreu quando me tornei catequista. Eu precisava planejar os encontros dominicais, dessa forma quando explicava os sacramentos e mandamentos percebi o gosto pela docência. E apesar de preferir Física, optei por História pelo pragmatismo pensei que seria mais fácil entrar a universidade. Ledo engano! Fiquei surpreso quando descobri que a concorrência de história era muito maior que Física. Em 2001 decidi, juntamente com três colegas, implantar preparatórios para o P.S.I.U da UFPI. A experiência foi salutar. Modifiquei minha postura corporal e o tom de voz. Em 2003 comecei a lecionar nas escolas públicas. Na Unidade escolar residencial Pedra Mole, estava como professor substituto e na Escola Municipal Teresa Noronha, trabalho filantrópico para a comunidade da Piçarreira.

Em 2006 assumi o cargo efetivo de um concurso de 2003 no sistema estadual de ensino. No ano seguinte fui convidado para a gestão da Unidade Escolar Taquari. Essa situação nova me fez perceber o quanto existe de incompetência e pouco interesse na máquina pública sobre educação pública.

Em 2010 voltei para as salas de aula, inclusive fui tutor do curso de Licenciatura em História de Santo Amaro, este era EAD. Nesse período eu já havia assumido a gestão da Unidade Escolar Pedra Mole. Essa escola estava numa situação calamitosa e tive que ser rigoroso a ponto de expulsar alunos e transferir funcionários.

Repensei minha vida profissional e me afastei de cargos administrativos, então, a partir de 2012 me dediquei exclusivamente com a docência. Felizmente iniciei essa nova fase no CETI Gov. Freitas Neto, escola de tempo integral, que coincidiu com a chegada do Pibid. Isso potencializou minha metodologia na sala de aula, pois percebi que eu deveria canalizar o apoio dos pibidianos para o cotidiano escolar e simultaneamente, construir um espaço que confortasse e adaptasse esses futuros mestres mostrando-os ferramentas de controle de classe e todas nuances que deveriam enfrentar. Sem dúvida um desafio estimulante.

Considero que minha mãe e irmã mais velha tiveram relevante influência na escolha e estilo da docência. Contudo, só me decidi depois dos trinta anos. A minha escolha foi marcada pela obediência, na medida em que me notabilizei como aluno aplicado no quesito disciplinar, mas, mediano no curricular. Talvez não me identificasse com os professores da época, o que desfavoreceu e retardou a decisão. Mesmo nutrindo profundo respeito e cumprindo prazos de entrega de atividades dos docentes.

1.2 - O curso de História foi excelente, no que diz respeito a abrir horizontes do conhecimento em si, pois, as leituras me deram oportunidade de saciar diversas dúvidas. Fato que aprofundou e reforçou a admiração pela docência, principalmente em História, todavia, me decepcionei com a qualidade das aulas de alguns professores e com a amplitude da preparação que recebi na academia para colocar em prática. Percebi o abismo entre o apresentado na Universidade e a realidade da Educação Básica.

Essa desilusão não tirou a vontade de concluir o curso e abraçar a profissão, por as leituras e produções científicas feitas equilibraram a situação. Ressalte-se que os conteúdos pedagógicos foram menos explorados. Além disso a maioria dos professores dessas disciplinas era formada por especialistas e tinham alto índice de ausências. Em determinadas situações demonstravam pouco domínio de conteúdos, dessa forma existia mais interesse nos conteúdos de História, enquanto os pedagógicos eram negligenciados, o que se refletiu na apatia por eles.

Levando em consideração a parca sintonia entre os assuntos específicos e pedagógicos e com o agravante da problemática na execução do estágio supervisionado em que a realidade escolar deveria ser vivenciada para o enriquecimento da licenciatura, tudo convergiu para uma desarticulação que dificultou minha adaptação junto nas escolas públicas.

Os saberes profissionais específicos apreendidos por mim foram satisfatórios na medida em que pude perceber a pertinência de desprezar as generalizações e ter sempre presente o conceito de alteridade com relação às culturas diversas. Quanto ao âmbito pedagógico foi fundamental compreender e absorver as habilidades ligadas a metodologia científica e teorias pedagógicas.

2.1 - O ensino na educação básica tem importância no que se refere ao resgate da memória dos indivíduos, instituições e eventos, só dessa maneira é possível perceber,

racionalmente, as transformações no tempo. Isso força a aceitação de que somos atores da História, portanto, agentes transformadores da realidade.

Pensando assim, a disciplina História está sofrendo sérias mudanças de paradigmas. Estas já chegaram à educação básica, pois nas aulas não são apresentados apenas os grandes eventos políticos ou de heróis, mas também aborda-se as “falas” da minorias. Vários livros didáticos fornecem esse suporte. É importante salientar que o diálogo com outras disciplinas é crucial. E é o que faço frequentemente. A citar como exemplo a evolução humana quando na biologia usa o conceito de herança mitocondrial, Istoé, com base nessa concepção foi formulada a teoria de que o *homo sapiens* se originou de uma única fêmea.

Essa conclusão é embasada em testes genéticos da mitocôndria, organela celular que é herdada somente da mãe. Os alunos se mostraram mais acessíveis e simpáticos com a interdisciplinaridade uma vez que a aula deixa de ser aquela mecânica, rotineira e entediada da separação rigorosa dos saberes. Dessa forma, os discentes usufruem do conhecimento histórico de várias maneiras: leitura, produção de texto e discussão que multiplica as habilidades fundamentais na aprendizagem. Também pela compreensão de que acontecimentos são resultados de conjunturas e estruturas numa contínua dimensão interativa.

Os atores escolares, principalmente docentes, discentes e gestão tem relações conflituosas, principalmente na escola pública. O perfil desses alunos é composto de famílias instáveis economicamente e afetivamente o que ocasiona alunos apáticos pela escola e influencia os professores que são cobrados pelo estado e pela comunidade, a serem pais, médicos, psicólogos. Na verdade exigem desse profissional o que ele não é. Daí uma das causas das suas frustrações e improdutividade. A gestão tem sua contribuição nesse quadro, na medida em que passa a reproduzir o discurso oficial da culpabilidade docente quando as metas traçadas pelos técnicos não são alcançadas.

Nesses anos de sala de aula ajudei muitos alunos quando abordo temas de auto ajuda e otimismo. Existiam casos em que providenciei a reprovação mesmo sabendo das limitações e problemas familiares. Mantive a ética profissional de não confundir que estava avaliando aprendizado e não a vida familiar do discente.

2.2 - As formações continuadas são idealizadas praticamente por quem não está na sala de aula. O resultado é a pouca eficiência. Ainda assim ajudam. Existe um curso de formação chamado “chão da escola”, que não tira o professor da escola contudo,

exigem que os alunos não sejam liberados ocasionando que grande parte dos professores não participam. Por outro lado, as formações englobam métodos de avaliação, planejamento, domínio de sala de aula, relações humanas.

ENTREVISTA 2 – PROF. CARLA

Saberes profissionais: são as práticas e conhecimentos que o docente obtém da sua disciplina e transmite para os alunos. Onde no dia-a-dia em sala de aula há uma troca de relações entre professores e alunos.

São construídos através de saberes nas instituições de formação de professores, no currículos e experiências do trabalho em sala de aula. Os docentes são destinados a transmitir esses saberes tanto na teoria e prática. Há uma troca de saberes tanto entre os docentes como os alunos.

Essas habilidades se darão através do tempo em salas de aulas, as trocas de influências e conhecimentos.

Os professores aprendem na escola: a necessidade das trocas de conhecimentos, tradições culturais, os currículos e a necessidade de transmitir os saberes através da sua experiência na sua disciplina.

Os saberes específicos do fazer docente em história: o professor deve conhecer sua disciplina e desenvolver diversos métodos na sua prática pedagógica. Criar aulas de interação, debates e despertar interesses para os alunos. Trazer material complementar e atividades que coloquem os alunos para ser cidadãos críticos.

Como realizar o planejamento da ação docente: como nosso planejamento é semestral, geralmente realizo com outros professores da disciplina, onde tentamos organizar de forma clara e organizada nos fundamentos curriculares. Utilizamos o livro didático, mas é um planejamento flexível. Usamos debates, seminários, atividades em grupos e individuais, vídeos complementares e atividades que coloquem os alunos a ter uma opinião crítica de diversos conteúdos dos currículos escolares fazemos sugestões de livros e filmes complementares do conteúdo estudado.

Como desenvolve suas aulas do ponto de vista da gestão da sala de aula e dos conteúdos:

Como desenvolve sua aula do ponto de vista da gestão da sala, e do conteúdo?

R. Quanto a gestão do conteúdo tento colocar o assunto e depois fazer um debate com desenvolvimento em grupos, onde cada grupo dá sua opinião acerca do conteúdo estudado. Peço a cada aluno que faça um resumo do conteúdo abordado. Nos debates, no final, fazemos

uma análise dos grupos apresentados. Alguns conteúdos são distribuídos para os grupos e outros são abordados por mim em uma aula da temática com realização de atividades.

Como realiza a transposição didática da ciência histórica para os conhecimentos a serem ensinados na sala de aula?

R. Realizo essa transposição basicamente trabalhando os conteúdos através de aulas baseadas em debates, atividades escritas e seminários. Explico o conteúdo com o uso do quadro. Depois fazemos a interação com os alunos dos conteúdos e análise do que foi aprendido através de uma avaliação escrita.

Como lida com o interesse/desinteresse dos alunos pela disciplina?

R. Com relação ao interesse tento despertar através de explicações interessantes e dinâmicas do conteúdo no quadro e atividades realizadas a cada unidade de assunto do livro. Quanto ao desinteresse, tento mostrar a importância da disciplina história para sua formação de cidadão crítico. Através dos debates a opinião dos alunos fica mais clara sobre os conteúdos e sua vivência na disciplina. Abordo conteúdos do dia-a-dia e realizo seminários com os assuntos do livro didático. Levo sugestões de livros complementares e vídeos que tratam da temática que estamos trabalhando.

Quais as dificuldades enfrentadas como docente de história da educação básica?

R. Nossa maior dificuldade é com relação à leitura dos textos históricos e na realização dos resumos. Embora seja ensino médio, nossos alunos têm dificuldades na leitura e escrita. Eles têm dificuldades de escrever uma síntese. Dificuldades no entendimento dos textos de história. Quando fazemos alguma atividade que tenha por base a escrita eles logo dizem que é uma “avaliação”.

Quais problemas enfrenta em seu fazer docente em história que podem ser relacionados a sua formação inicial e continuada?

R. A Maior Dificuldade é com relação a realização de atividades que envolvam leituras de textos longos e escrita de resumos. Outra atividade que tem se mostrado difícil de organizar são os seminários, pois os alunos não têm o hábito de se expressar oralmente. A experiência de muitos anos em sala de aula permite um maior aprendizado de métodos e técnicas que facilitam. Esses novos métodos e técnicas são muito importantes nas aulas.

Quais seus projetos de formação continuada e melhoria no desenvolvimento profissional?

R. É muito importante as experiências de formação continuada, a interação com os outros docentes, nas vivências em sala de aula, trabalhos com diferentes projetos interdisciplinares. As aprendizagens adquiridas com o tempo. Os projetos extra-sala envolvem alunos e professores em atividades diversas onde todos aprendem. O estado não teve, nos últimos anos, formações continuadas muito importantes que proporcionem trocas de experiência entre os docente, o que faz falta para valorizar os professores.

O que indica como aspectos importantes na melhoria na formação e atuação docente em história?

R. Com relação à formação senti falta de disciplinas, logo no início do curso que estivessem voltadas para a prática docente e não somente no final do curso. Já na atuação em sala de aula que os docentes tenham mais oportunidades de formações continuadas. Incentivos do governo para fazer pós-graduação voltadas para o curso em que sou formada. Maior valorização e respeito por parte da sociedade e respeito pelo governo. Que coloquem mais ferramentas tecnológicas nas escolas para podermos trabalhar de forma mais moderna e realizar aulas mais inovadoras.

ENTREVISTA 2 – PROF. JACINTA

I - SABERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: a construção do conhecimento docente específico do professor de História

Como explica a importância do ensino de História no currículo escolar

A escola tem como função a formação integral do aluno e o ensino de história contribui para que a mesma alcance sua função, principalmente no que diz respeito a formação ético/crítico do cidadão.

Qual o papel do conhecimento histórico na vida dos alunos;

O conhecimento histórico ajuda os alunos a conhecerem as transformações sociais ao longo do tempo e a partir dessa compreensão eles podem fazer uma relação entre o passado e o presente e tornar-se mais capazes de construir o conhecimento sobre diversos assuntos de maneira crítica. O conhecimento histórico torna o aluno mais capacitado de refletir e fazer uma leitura da realidade que o cerca

Qual a especificidade do fazer docente em história;

Além de ter conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada série/ano, o professor deve conhecer o contexto em que o aluno está inserido, ou seja, realidade social dele e da família a qual ele pertence.

Quais os saberes esse aluno carrega, possui, para a partir desse conhecimento poder acrescentar algo a mais e que seja interessante pra despertar o interesse do mesmo

Qual a relação entre a ciência histórica e a disciplina ministrada na escola e como realiza a transposição didática da ciência histórica para os conhecimentos a serem ensinados na sala de aula;

Não é muito fácil fazer essa transformação, na medida em que temos que conhecer, como disse anteriormente, a realidade social e os saberes que o aluno carrega. No entanto buscamos adequar os conteúdos a essa realidade, através de metodologias que possibilite despertar o interesse, a participação, bem como a valorização do que está sendo transmitido.

Como desenvolve sua aula, do ponto de vista da:

- Gestão da sala;

Cada sala tem seu perfil, mesmo sendo, às vezes, de uma mesma série. Daí a importância de um diagnóstico prévio, não só do conhecimento, mas também das experiências de vida de cada aluno. Somente a partir desse diagnóstico é que temos condições de pensar melhor os objetivos e as metodologias mais adequadas a serem utilizadas dentro de cada sala.

- Gestão do conteúdo;

Listar os conteúdos a serem trabalhados em cada série/ano e a partir disso pensar numa metodologia mais adequada para atingir os objetivos a serem alcançados. Faço muito uso da aula expositiva dialogada e de leituras e pesquisas de textos inseridos no próprio livro didático e em outras fontes, no intuito de desenvolver melhor a capacidade de leitura e interpretação, bem como incentivar uma participação mais ativa dos alunos na aquisição do conhecimento

Como lida com o interesse/desinteresse do aluno pela disciplina;

Tento despertar a consciência sobre a importância da aquisição de conhecimentos como um dos meios para a transformação da realidade de vida de cada um. E, no que diz respeito principalmente a aquisição do conhecimento histórico tento fazê-los enxergar que conhecendo as transformações sociais ao longo do tempo e fazendo uma relação entre o passado e o presente eles irão adquirir conhecimentos sobre os mais variados temas de maneira crítica e serem capazes de descobrir as mudanças que precisam acontecer não só na sociedade, mas na própria vida.

Pensamos e tentamos colocar em práticas metodologias que consigam estimular a participação e a interação entre os mesmos, como trabalhos em pequenos grupos, jogos/disputas, filmes, documentários breves, etc., além disso costumamos pegar o nosso próprio exemplo de vida, como uma criança nascida na zona rural, com as dificuldades enfrentadas pra ter acesso ao conhecimento e poucas possibilidades de transformar a realidade em que vivia.

II - DIFICULDADES/POSSIBILIDADES ENFRENTADAS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: Necessidades formativas

Que dificuldades enfrenta como docente de história na educação básica;

As dificuldades mais comuns a todos os docentes, como uma carga horária extensa, o que dificulta um melhor planejamento das atividades cotidianas e a falta de estrutura das

próprias escolas, principalmente no incentivo a realizações de atividades que extrapole o espaço da própria escola ou sala de aula.

Que problemas que enfrenta, em seu fazer docente em história, que juga estarem relacionados à sua formação inicial e continuada;

Além das limitações decorrentes da própria formação, quando pensada em aliar teoria e prática, temos carência de incentivo e de um tempo maior para uma formação continuada que produza resultados no próprio fazer docente

Quais são seus projetos de formação continuada e melhorias no desenvolvimento profissional;

Além da graduação, temos uma especialização em História do Piauí e do Brasil e participamos de algumas formações continuadas oferecidas pelo própria Secretaria de Educação.

Atualmente freqüentamos 1 vez por semana de 15 em 15 dias de uma formação sobre a BNCC no intuito de nos familiarizar com as mudanças decorrentes da mesma a serem implementadas na educação básica

São iniciativas como essa que acontecem ainda de forma muito limitada que devem ser implementadas e estruturadas pelo Estado, de forma continuada, de modo a nos propiciar uma discussão das questões atuais que envolve o fazer docente.

O que indicaria como aspectos importantes na melhoria da formação e atuação docente em história.

A (Re)estruturação do próprio currículo de modo que propicie uma formação cada vez mais integral e crie possibilidades maiores de aliar, desde de muito cedo, a teoria e a prática. Além da possibilidade de estar sempre se atualizando através de formação continuada que dê conta de acompanhar os processos de mudanças sociais, da própria função da escola e do ensino de história. A formação continuada deve partir das necessidades reais do cotidiano do ensino de história. Quase sempre fazemos formações que são apresentadas pela SEDUC e são originadas pelas nossas necessidades. Conhecer a BNCC é muito importante, mas existem outros problemas que temos que poderiam ser discutidos em uma formação, como a necessidade de atualização teórica e metodológica na área de história. Não precisava ser um curso de especialização, mas poderia ser uma formação menor com todos dessa área e com especialistas. Para quem se formou há muito tempo essa é uma necessidade. Posso dizer que

sou privilegiada porque tenho acompanhado essas mudanças através do PIBID, mas e os colegas que não tem essa oportunidade? Como se manter atualizado na área de História? Como saber as novas metodologias e os conteúdos mais importantes a serem trabalhados? É isso que indico e também sinto falta.

ENTREVISTA 2 – PROF. RODRIGO

EIXOS NORTEADORES

III – SABERES EXPERIENCIAIS, NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES PESQUISADOS: habilidades do saber- fazer e saber-ser.

I – Saberes e fazeres do professor de História: a construção do conhecimento docente específico do professor de História.

Entendo como saberes profissionais o conjunto de conhecimento que adquirimos na nossa formação acadêmica somados àqueles que vamos adquirindo ao longo de nossas vidas, não apenas na vida profissional como, também, fora dela. Compreendo, ainda, que o saber profissional quando preso unicamente ao conhecimento acadêmico, sem levar em consideração as experiências do tempo vivido, não apenas no labor profissional como também no cotidiano da vida social e privada, tal saber pode tornar-se insuficiente para atender as necessidades que o fazer profissional exige, principalmente quando este profissional tratar-se do fazer - docente.

O exercício profissional docente exige uma múltipla visão de mundo. O exercício do profissional docente de História exige que essa múltipla visão de mundo seja muito mais cuidadosa, na medida em que a tentativa de compreensão do tempo presente requer uma profunda análise do tempo vivido e, compreender o tempo presente é tentar compreender o sujeito histórico não apenas dentro de um contexto macro, mas também nas suas individualidades. Portanto, no chão da escola propriamente dito, o professor tem que aprender a lidar com as múltiplas realidades individuais, sob pena de comprometer todo processo de ensino aprendizagem.

Partindo da análise do que trata o parágrafo anterior, procuro, no meu fazer docente, compreender as especificidades de cada turma e dentro de cada uma delas observar, na medida do possível, suas individualidades. É certo, que não se trata de uma tarefa fácil, como fácil não é o fazer docente, entretanto tenho como elemento básico do meu planejamento a observação das características gerais de cada turma, com suas individualidades, tentando aproximar o conteúdo estudado ao contexto da sociedade e ao tempo em que vivemos. Compreendo que não basta explorar o livro didático selecionado, como também buscar

outras fontes para exploração de determinados temas, se estes não estiverem dentro de uma perspectiva de compreensão mínima por parte do aluno, na relação ensino e aprendizagem.

Procuro fazer minha prática docente, em sala de aula, propriamente dito, de maneira a aproximar a linguagem por mim utilizada a uma linguagem de fácil compreensão por parte do aluno, utilizando um vocabulário que, mesmo sem fugir da formalidade exigida, possa ser de fácil entendimento. Evidentemente que, com o desenvolvimento de cada turma, elevo também o nível de abordagem.

Entendo, que o distanciamento entre temas de determinadas sociedades e possíveis realidades de cada turma e de cada aluno, aliado a forma de abordagem, traz, em muitas situações, um desinteresse às vezes gigantesco por parte do aluno. Nesta situação tento, de alguma forma, buscar traços que possam aproximar tais temas à nossa realidade. Busco ainda meios de valorização da pesquisa através de utilização de ferramentas que fazem parte do cotidiano discente, tais como: internet (celulares, computadores, táboles), filmes, músicas, imagens, etc. Tento mostrá-los que o conhecimento repassado em sala de aula não é suficiente e que a busca de mais informações, em outras fontes, faz-se necessário. Portanto, a discussão de conteúdos em sala de aula é, em princípio a produção de uma grande tela em preto e branco e que cabe a cada um colori-la, ao seu modo, orientado por aquele que detém maior experiência na construção desta arte, que é o professor.

II. Necessidades formativas e dificuldades/possibilidades enfrentadas no contexto da prática pedagógica.

São muitas as dificuldades enfrentadas como docente de história na educação básica. Algumas são até comuns as demais áreas do conhecimento, que vai desde a falta de valorização profissional no campo financeiro, passando pela ausência, em muitas situações, de recursos pedagógicos e chega até a inexistência de uma política que oportunize ao docente o crescimento do seu nível de formação intelectual, no que diz respeito à pós-graduação. Outro problema sério é a cultura institucionalizada que parte dos sistemas oficiais de educação e que ganha o respaldo incontestável por parte da sociedade: que é a hipervalorização do ensino da Matemática e de Língua Portuguesa, em detrimento das demais disciplinas. Considero tal procedimento como sendo de profunda contradição, pois é sabido

que a pedagogia moderna orienta a instrumentalização da prática pedagógica no sentido da abordagem interdisciplinar dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem. A meu ver, esta postura oficial dos sistemas de ensino e a aceitação, quase que unânime, da sociedade, de que a Matemática e o Português são as disciplinas mais importantes, reduz de maneira drástica e preocupante, na mentalidade do aluno da educação básica, ainda imaturo, a importância das demais disciplinas, inclusive História, deixando-as apenas, como meras coadjuvantes do processo.

Mesmo diante das inúmeras dificuldades que a prática da docência na educação básica nos impõe, como por exemplo: a extenuante carga horária, a necessidade de trabalhar três turnos para complementação da renda e, da falta de uma política clara e eficiente do governo de incentivo à formação continuada, tenho, ainda assim, o anseio de poder superar todas estas dificuldades e avançar em minha formação profissional.

Tenho plena convicção de que a implantação de uma política séria, voltada para a valorização dos profissionais docentes da rede estadual de educação, no que tange a formação continuada, melhoraria de modo bastante significativo, o nível destes profissionais, nos quais me incluo, e também o ensino como um todo. Entendo que o Estado deveria gastar melhor os recursos da educação, no que diz respeito à formação continuada do seu corpo docente, com cursos cada vez mais específicos, de modo que atendesse a cada área do conhecimento com as suas devidas particularidades. Desse modo, partiríamos para estudos e construção de saberes voltados cada vez mais para nossa área de formação, ao invés da ênfase em cursos de formação continuada que em quase nada contribuem para tal finalidade, muitas vezes pela falta de um planejamento mais consistente, por parte do governo: que vai desde a escolha dos sujeitos formadores até objetivos e metas a serem alcançados.

ENTREVISTA 2 - PROF. TIAGO

1 - Saberes e fazeres do professor História: a construção do conhecimento docente específico do professor de História

- ✓ Os saberes profissionais são Conglomerados de variados saberes que, interagindo *dialeticamente* entre si, produzem um saber específico. Este por sua vez se efetiva na práxis do professor. Uso o termo “dialeticamente” porque considero que a relação entre esses saberes não ocorre de maneira consonante, mas, com viés conflituoso e contraditório culminando numa nova concepção, isto é, a junção dos conhecimentos pedagógicos, técnicos e metodológicos; dos campos da linguagem, humanas, etc.; dos programas escolares e ainda dos produzidos pela vivência do professor na carreira. E que são materializados depois desse processo frenético, ininterrupto e multifacetado de concepções/experiências.
- ✓ A escola é o locus do processo de ensino-aprendizagem por excelência, daí surgem os principais embates teórico-práticos que possibilitam ao professor aplicar seus conhecimentos. Dizendo assim, é correto afirmar que a realidade, não só educacional, se mostra de maneira mais transparente. Senti esses descompassos quando percebi que os alunos são muito mais dinâmicos e complexos do que supõem as teorias à respeito. Citando como exemplo a grande diferença entre o perfil do estudante diurno e noturno, inclusive no aspecto estético. Sim, pois, os discentes noturnos tem faixas etárias mais avançadas; proporcionalmente mais empregos e conseqüentemente mais poder aquisitivo para adquirir supérfluos.

Aparentemente a questão da compra de cosméticos não se apresente tão crucial, entretanto, quando em reunião com colegas professores, alguns destacavam a relação entre emprego/dinheiro/autoestima elevada, marca registrada de muitos alunos de escolas noturnas. Ao contrário de estudantes diurnos que dependem, quase exclusivamente dos responsáveis, nos aspectos legais e financeiros. Percebi que as aulas do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) são mais descontraídas enquanto as do Ensino Médio Regular mais tensas. Com base nessa observação mudei metodologias para cada turno e modalidade. Talvez eu tenha negligenciado esses pontos nas leituras acadêmicas, provavelmente pela pouca profundidade nas discussões de grupo do curso de História.

O imprevisível é onipresente nas aulas, sempre considerando a complexidade e dinamismo do alunado. Demorei para compreender que projetos, planejamentos e planos de aulas são suscetíveis a mudanças. A flexibilidade deve ser bem dosada para se conseguir um bom resultado, contudo, se exagerada, pode comprometer o planejado. Nesse sentido vira algo descoordenado e superficial.

Outra componente importante é a interação/empatia entre professores e alunos. O aprendizado irá fluir melhor, porque os estudantes se sentirão mais confiantes. A proximidade deve ocorrer de forma gradual e respeitosa, nunca imposta. Cada aluno é um “universo”, isto é, reage de maneira diferente uma vez que tem experiências diversas. Tentei resolver alguns problemas da mesma maneira. Fracassei justamente por não levar em consideração essas nuances.

- ✓ Sobre os saberes específicos do fazer docente de História, deve-se ter claro a importância do papel central que o indivíduo tem na construção das sociedades, portanto, se perceber como agente ativo na ação humana tanto no tempo como no espaço, sem perder de vista a relevância de que está imerso na dimensão coletiva, ou seja, o “ente” deve ter consciência que sua condição idiossincrática permite a interferência na realidade, e como consequência influenciando e sendo influenciado pelo grupo ao qual está inserido. Essa dualidade deve ser esclarecida pelo professor de História aos seus alunos. Nesse sentido é necessário salientar que durante bastante tempo no Brasil a disciplina de História era meramente “decoreba” de datas e eventos com preocupação cívica-moral. Atualmente a tendência é de expor e discutir as questões relativas ao resgate de memórias, chegando ao ponto de se privilegiar outras “vozes”, que não somente na perspectiva política ou econômica. Alerto para a existência do “inconsciente coletivo”, isto é, uma estrutura mental comum à todas as civilizações que é caracterizada pela maneira como cada povo articula seu conjunto cultural ao qual é fortemente determinado. Melhor explicando, um indivíduo absorve e se adapta a cultura à qual nasceu e ou está vivendo, mas não percebe outro conceito tão caro a História: A alteridade, isto é, a capacidade de perceber as diferenças entre os povos. Dessa forma, a tendência das pessoas é ver sua cultura como a única certa. O inconsciente coletivo é então esse arcabouço de costumes ao qual estamos emergidos e não percebemos, por isso é tão difícil lutar. É uma das principais fontes de extremismos e preconceitos.

- ✓ O Planejamento é feito com base no público alvo, isto é, se a modalidade é EJA, regular, Fundamental; ou se é noturno, diurno; faixa etária, distorção idade série, etc. Esses dados servem para definir algumas metas e estratégias. Na medida em que possibilita formatar o conteúdo, material mais adequados ao diagnóstico. Este ano de 2018, por exemplo, o EJA deve funcionar no máximo em 01 (um) semestre. O que significa dizer que o tempo e o conteúdo devem ser mais exíguos com tendência a aulas mais superficiais e pouca utilização de tecnologias de informação. Geralmente a Secretaria de Educação do Estado do Piauí não estipula um quantitativo no que se refere ao percentual de aprovação, mas, não admitem taxas inferiores a 80%. Não admitir significa mandar técnicos para averiguar os documentos, fazer reuniões e pressionar os professores nos conselhos escolares pela aprovação de alunos que não tem o mínimo da habilidade para estar naquela série/ano.

Não apenas por essas questões, mas também por ser sistematizado, traço metas de aprovação para cada turma individualmente. Para isso, executo testes diagnósticos, que são obrigatórios nos Centros de Ensino de Tempo Integral – CETI's, com base nos resultados e no perfil da turma –faixa etária, distorção idade/série, histórico escolar e comportamental, faço o prognóstico e junto com a coordenação delinheio as estratégias para reduzir os problemas detectados. Só depois vamos fazer os planos anuais e bimestrais do período letivo. Infelizmente, em algumas turmas não foi possível fazer essa rotina porque a greve no início do ano de 2018 quebrou o ritmo. Nessa situação tive que começar a trabalhar o conteúdo antes mesmo de aplicar o teste diagnóstico. Espero que esse episódio não se torne regra no próximo ano.

- ✓ Se a escola é o espaço por excelência do processo ensino-aprendizagem, então a aula é o “momento ômega” desse processo. Em virtude disso, otimizar e sistematizar o conteúdo é tão relevante quanto controlar a sala para que exista a atenção focada no que será exposto e debatido.

Recentemente abordo uma rotina exitosa, tanto no diurno como noturno. No que se refere à gestão da sala, decidi fazer a chamada dos alunos no início da aula. Evitando fazê-la pelo número e sim pelos nomes completos de cada aluno. Isso é importante na medida em que, além de associar os nomes aos rostos, facilita a proximidade. O alunado se percebe identificado e em especial de forma individual. Não apenas no coletivo, isto é, o estudante percebe que é notado, passando a se sentir como um componente importante responsável da turma.

No começo do ano letivo explico regras de convívio escolar e lanço à turma sua aprovação/reprovação. Deixo claro que as seguirei fielmente exortando-os para fazer o mesmo. Esse é um detalhe primordial. Colocar em prática o acordado para demonstrar que quem as seguir será premiado. Do contrário ocorrerão as punições. Nunca divido minhas palavras com as dos discentes, isto é, espero o silêncio para emitir sentenças. Explicando que se houver interrupções subtrairei do qualitativo de quem as fizer. Parece antipedagógico, mas é altamente eficiente do ponto de vista de gerir turmas. Quanto aos conteúdos, após a apresentação das regras, são explanados seguindo o período bimestral. Tendo como base o livro didático escolhido e a sugestão da leitura de dois livros paradidáticos – opcional. Quem optar pelas leituras extras recebe pontos extras de qualitativo.

- ✓ A transposição didática se dá através de comparações. Principalmente quando se está discutindo assuntos de civilizações antigas e distantes de nossa realidade, o uso de parábolas fomenta a boa apreensão. Em todos os casos uso a metodologia de incentivar leituras e produções textuais complementadas por discussões que canalizam melhores resultados; também lanço mão de ditados, filmes e clipes musicais. Sobre os ditados de textos (diferentes dos ditados de palavras), aviso-os previamente que darei qualitativo pela produção e que repetirei o ditado se não conseguir terminá-lo à tempo. Notei que os alunos reagiram inicialmente com pessimismo, destarte se esforçaram para se concentrar e multiplicar a capacidade de escrever as sentenças verbalizadas, dessa maneira, à medida em que copiavam, concomitantemente processam as informações de tal forma que as compreendem. Além disso, o ditado cumpre sua função histórica de desnudar os erros ortográficos e enriquecimento do vocabulário. Simplesmente em todas as turmas que uso desse expediente obtenho silêncio e fluidez na aula. O que significa aprendizado.
- ✓ O Interesse/desinteresse dos estudantes pelas aulas de História não é muito diferente do apresentado para as outras disciplinas. O fato de exigir mais leitura e produção de texto dificulta ainda mais. O uso de tecnologias de informação é bem aceita, todavia, as escolas do Estado não fornecem estrutura o suficiente para usar esse método com abundância. Eu admito que o professor deve ser um *híbrido* que represente um aconselhador de autoajuda com a figura do pai rigoroso. Sem dúvida que explicar as qualidades e belezas da vida escolar, bem como suas benesses, só surte efeito se forem colocados limites com

suas onerações, para quem os extrapolar. Quero dizer que as aulas devem ser menos monótonas possíveis e também devem ter organização com punições claras e justas.

Todo início de ano letivo exponho e discuto com as turmas as “regras de convívio escolar”. Nós chamamos de contrato particular professor/aluno. Aqui vale um alerta: nunca se deve prometer se não se pode cumprir! Portanto, as regras devem ser pautadas na razoabilidade, levando à sua boa aceitação e operacionalidade. Todas as atitudes dos alunos são anotadas em caderneta própria. Essas anotações são posteriormente convertidas em notas (ganhos ou perdas). Eu aviso a cada aluno de sua conduta e dos resultados. Assim, eles tem ciência que participar de uma discussão significa ganhar qualitativo – mesmo não acertando no argumento ou resposta. Da mesma forma, comportamentos inadequados são entendidos como desrespeito às regras o que leva a não contabilização de qualitativo.

- ✓ Sobre a interação da turma comigo, faço questão de chamá-los pelo nome. Isso dá a sensação de eles são percebidos e importantes. Não reclamo e nem dou notícias negativas para a turma. Se for problema de um mais alunos, o faço especificadamente para os responsáveis. Do contrário, quando é uma notícia positiva, socializo e reforço a importância.

Enfim, antes de abordar um assunto, pesquiso curiosidades que adolescentes se interessem e revelo para eles no início e fim do conteúdo. Aproveito o ensejo e destaco as atitudes de alguns personagens “históricos” sempre exortando-os de que a coletividade é o mais importante.

2 - Necessidades formativas e dificuldades/possibilidades enfrentadas no contexto da prática pedagógica

- ✓ As dificuldades encontradas começam pela pouca ou nenhuma relevância que temos nas tomadas de decisões quanto ao currículo escolar, teorias pedagógicas, programas e projetos relacionados ao Ensino. A falta de prioridade se concretiza na “maquiagem” que as secretarias de Educação fazem para aparentar boa qualidade na escola pública. Me refiro especificamente aos exames externos para aferir a qualidade do Ensino. Então o que deveria servir de estímulo para otimizar o padrão do ensino, na verdade incentiva uma política de manipulação de dados estatísticos com claros objetivos de ludibriar organismos nacionais e internacionais para angariar mais verbas e servir de palanque para cargos políticos eletivos.

A quantidade de aulas semanais é pouca. E isso acarreta diretamente no desempenho do professor. Com menos aulas por semana tenho mais turmas, o que significa mais diários e outros documentos para serem preenchidos. Reduzindo a disponibilidade nas preparações das aulas e esgotando energia para fazer um curso de aperfeiçoamento. Ao ser forçado, pelas circunstâncias financeiras, a trabalhar 60 horas semanais ou mais, tenho poucas alternativas para diversificar e aperfeiçoar as aulas.

- ✓ O fato de não ter professores das disciplinas pedagógicas comprometidos e bem qualificados fez com que eu apresentasse muita dificuldade nos planejamentos e planos de aula. Não somente na confecção em si, mas inclusive para diferenciar esses conceitos básicos. Tive que ler bastante e conversar com outros professores para ter condições de planejar. O que parece absurdo e algo raro, todavia, não é. Em conversa com muitos outros docentes, percebi que já passaram pela mesma situação constrangedora e desanimadora. Conheço colegas de profissão que não planejam. Simplesmente improvisam.

Outra questão, e que está relacionado, é que o curso de História não me preparou para transmitir e discutir o conhecimento com os discentes. O Estágio Supervisionado, que por natureza deveria ter essa missão, não acrescentou muito. Não houve o direcionamento de como deveria abordar determinado conteúdo separa o Ensino Fundamental ou Médio. As metodologias não eram claras para esses dois tipos de ensino.

Ainda hoje me deparo com esses “fantasmas” quando tenho que utilizar um vocabulário mais condizente com a série. E sinceramente não acredito que exista uma linha bem delimitada que me assegure estar usando o método e vocabulário adequados. Vou dar um exemplo de como a preparação nos cursos de licenciatura e a política de estatísticas dos governos estadual e municipal complicam o Ensino público. Nesse ano de 2018 na turma do 1º ano B tem dois alunos “semianalfabetos” ou analfabetos funcionais, eles mal conseguem escrever seus nomes e rabiscam algumas palavras. Tentam disfarçar suas condições e ficam constrangidos quando chamados para participar de atividades coletivas na sala. Eles são repetentes com relação 2017 e são oriundos das escolas municipais de Teresina. Eu não fui preparado para ajudar esses alunos, considerando o estágio em que se encontram. E não existem cursos de formação continuada direcionados de forma competente para resolver esse problema citado.

- ✓ Projetos de formação continuada dificilmente são projetados com base nas reclamações dos professores. Isso explica a pouca eficiência e aceitação. Há pouco interesse, e o reflexo são salas desses cursos vazias e dinheiro público desperdiçado. Pessoalmente não tenho empatia. Existe um curso de formação continuada chamado de “chão da escola” que é aplicado na escola onde o professor está lotado, mas exige que os alunos continuem na escola, o que é irônico e contraditório, uma vez que inoperante os professores assistirem aos cursos e ao mesmo tempo estando com os alunos. Houve a preocupação em manter alguns professores nas salas e outros no curso. O que não é condizente com os princípios das escolas de tempo integral, que busca manter o quadro docente mais coeso e próximo possível. Sobre o Ensino noturno, a formação continuada é oferecida no contra turno. Outro problema pois a maioria dos professores trabalham nos três turnos. Praticamente o que implementei para desenvolver melhor o meu trabalho foi produto de muito esforço meu em leituras, observações e aprendizados na universidade. Bastante coisa tem que ser repensada de forma séria e competente.
- ✓ Ouvir o professor é fundamental para qualquer tipo de formação docente. Caso contrário, estará fadado ao fracasso. Os cursos dos quais participei sempre vieram prontos. Não partiram de nossas necessidades. A SEDUC aparece com o curso e fazemos sem questionamentos, se sermos consultados. A Educação Básica tem que ser vista como *importante* e não como *simples*! As secretarias de Educação devem cessar a ideia empresarial de que a quantidade de aulas é mais importante que a qualidade, isto é, liberar alunos da aula para que os professores possam receber boas orientações é muito salutar. Colocar professores nas Universidades que também sejam mais preparados quanto ao domínio de conteúdo e à ética irá potencializar os futuros docentes. Fomentar programas como o PIBID é de extremo bom gosto, na medida em que aproxima bastante alunos e pretensos professores. Reduzir a burocracia e aumentar a carga horária semanal da disciplina História, pois duas aulas semanais e às vezes três no ensino médio é insuficiente para desenvolvermos projetos, fazermos aulas passeios e até passar um filme, além de promover uma olimpíada de História mais estruturada nos moldes da de Matemática.
- ✓ Quanto a formação continuada deveria ter em nossa área. Não apenas sobre assuntos gerais como PCN's e agora sobre a BNCC. Mas sobre as novas abordagens do ensino de

história e como trabalhar de forma interessante esses conteúdos. Propostas de renovação para ensino fundamental e médio em história. Já começamos a falar da BNCC, mas é tudo muito geral. Fala-se da área e não da disciplina especificamente. Termina que na sala cada um faz só o que está no livro por causa do tempo, carga-horária e programação a ser cumprida.