



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ**

GENICLÉCIA LIMA DOS SANTOS

PROFESSORES E GRADUANDOS DE HISTÓRIA: SABERES E EXPERIÊNCIAS

Conceição do Coité - Bahia
2018

GENICLÉCIA LIMA DOS SANTOS

PROFESSORES E GRADUANDOS DE HISTÓRIA: SABERES E EXPERIÊNCIAS

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV - Conceição do Coité-BA, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira

Conceição do Coité - Bahia
2018

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente a Deus, por ter permitido que tudo isso acontecesse.

Aos meus pais e meu irmão que sempre me apoiaram nos momentos em que precisei e a quem dedico todas as minhas conquistas.

A minha família em geral e amigos que estiveram torcendo por mim.

Aos que entenderam minha ausência, momentos de angústias e desesperos.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram tantas coisas boas, aprendizados para a vida. Obrigada por todos os ensinamentos.

A minha orientadora, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos que durante o desenvolvimento deste trabalho me auxiliaram inúmeras vezes, sem sua ajuda seria difícil à conclusão deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Obrigada também à família 2013.2, a turma marcante da UNEB.

Foram cinco anos de estudos e de muitas coisas que aconteceram no meio do caminho. Chego ao fim de mais uma conquista e aqui me sinto feliz por saber que não fiz essa jornada sozinha. Estive com muitos que me ensinaram nesse longo caminho. O apoio, a palavra que me fez calar e o silêncio que me acordou. Todos os gestos, as ausências, a compreensão de vocês marcou essa experiência. Agora, faço um registro de toda essa gratidão que inunda meu ser. Agradeço imensamente!

RESUMO

A formação docente tem sido discutida por muitos estudiosos da área na perspectiva de refletir sobre as habilidades e competências para um bom exercício profissional. Entendendo que a formação e prática do professor são complexas, o presente estudo traz à tona questões referentes à formação de graduandos e professores em exercício, propondo um novo olhar para o processo de formação de graduandos durante a graduação e de professores que estão no chão das escolas, desmistificando muitos discursos ainda presentes nesse contexto educacional e de formações, bem como, as oposições simplistas entre posturas de profissionais e estudantes. Este trabalho tem, por conseguinte, o foco de pesquisa nos saberes e nas experiências que são construídas ao longo das vivências desses sujeitos, por meio de suas narrativas. O objetivo da pesquisa é compreender como os professores e estudantes, que atuam no ensino de História, significam seus processos formativos. Como aporte teórico, destacamos: Certeau (1998); Bondía (2002); Monteiro (2007); Nóvoa (1995); Souza (2007); Tardif (2007). A definição da história oral por meio das entrevistas semiestruturada e memorial ratificou a relação dialógica estabelecida com os objetos/sujeitos da pesquisa. A história oral se fez como fonte e método em busca de captar a visão própria dos sujeitos históricos. Também busquei travar um diálogo com fontes escritas, como os relatórios de estágio, projeto do curso de licenciatura plena em História para fins de renovação do reconhecimento e regulamento setorial de estágio do curso de História. O cenário de pesquisa construiu-se nas relações entre docentes e estudantes do curso de licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XIV e profissionais da educação que atuam na educação básica, na rede estadual e municipal de Conceição do Coité - Bahia. Os interlocutores são nove estudantes de graduação e seis professores do ensino básico e superior. Resultaram, portanto, do cruzamento dessas fontes, a pesquisa e as reflexões apresentadas sobre o tema.

Palavras-chaves: Formação. Docência. Experiência. Saberes. Memórias.

ABSTRACT

Teacher training has been discussed by many scholars in the field in the perspective of reflecting on the skills and competencies for good professional practice. Understanding that teacher training and practice are complex, the present study raises questions regarding the training of undergraduate and in-service teachers, proposing a new look at the process of training undergraduates during graduation and of teachers who are on the floor of schools, demystifying many discourses still present in this context of education and training, as well as the simplistic oppositions between positions of professionals and students. This work therefore has the focus of research on the knowledge and experiences that are built along the experiences of these subjects, through their narratives. The objective of the research is to understand how the teachers and students, who act in the teaching of History, mean their formative processes. As a theoretical contribution, we highlight: Certeau (1998); Bondía (2002); Monteiro (2007); Nóvoa (1995); Souza (2007); Tardif (2007). The definition of oral history through semi-structured and memorial interviews ratified the dialogical relationship established with the objects / subjects of the research. Oral history was made as a source and method in search of capturing the own view of historical subjects. I also sought to engage in a dialogue with written sources such as the internship reports, full undergraduate course project in history for purposes of renewal of recognition and sectoral regulation of the course of history course. The research scenario was built on the relationships between teachers and undergraduate students in History of the University of Bahia State - UNEB / Campus XIV and education professionals who work in basic education, in the state and municipal network of Conceição do Coité - Bahia. The interlocutors are nine graduate students and six primary and higher education teachers. As a result, the research and the reflections presented on the subject have resulted from the cross-fertilization of these sources.

Key-words: Formation. Teaching. Experience. You know. Memoirs.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	CAPÍTULO 1 - TRILHANDO MEUS CAMINHOS DE FORMAÇÃO.....	11
	2.1 SOBRE OS FIOS ENTRELAÇADOS.....	24
3	CAPÍTULO 2 - EU, PROFESSOR DE MIM: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDOS AO LONGO DE UMA VIDA.....	26
4	CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS DE GRADUANDOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO.....	37
	4.1 COMEÇA COM OS PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO.....	46
	4.2 NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	47
	4.3 NO ESPAÇO ACADÊMICO.....	49
	4.4 É NO ANTECIPAR DE SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA, NO EXPERENCIAR.....	50
	4.5 NOS DIVERSOS LUGARES/MOMENTOS OU PARA ALÉM DA DOCÊNCIA.....	53
5	REFLEXÕES INICIAIS	56
	REFERÊNCIAS.....	57
	FONTES.....	60

INTRODUÇÃO

Começar uma pesquisa, em qualquer área de conhecimento, é se colocar diante de desafios e descobertas. Assim, ao trabalhar com o Ensino de História e a Educação tenho a sensação de estar falando de conhecimentos e realidades comuns, familiares; ao mesmo tempo, entendo que ao pesquisar articulando as áreas supracitadas, os caminhos se organizam cotidianamente, portanto, nada estará dado.

Este trabalho tem, por conseguinte, o foco de pesquisa nos saberes e nas experiências que são construídas ao longo das vivências desses sujeitos, por meio de suas narrativas. Busco direcionar minha problemática em torno da seguinte pergunta: Como os professores e estudantes significam suas formações?

Aqui, assume-se uma concepção ampla de saberes e experiência. Traduz-se em tentar validar, mediante argumentos, operações discursivas e linguísticas, uma proposição ou ação. Sendo assim, a argumentação é o lugar do saber. Por outro lado, saber alguma coisa não é apenas emitir juízo verdadeiro sobre algo, como também ser capaz de determinar o motivo desse juízo ser verdadeiro. (TARDIF, 2007). Nesse sentido, os saberes da experiência aproximam de outros tantos saberes. Vinculam-se aos saberes curriculares, profissionais, disciplinares, construídos no cotidiano e não devem ser entendidos como fato separado ou algo diretamente ligado ao ser um professor “experiente” que adquire essa experiência com o passar dos anos ou da sua idade.

Como o interesse da pesquisa estava nos saberes dos professores, compreendi que a fonte de pesquisa mais indicada seria a oral, pois, é por meio dessas relações e diálogos, que pretendo manter uma melhor aproximação com meu objeto de pesquisa. Por meio dessa fonte e da construção da história presente, será possível indicar as diversas construções relatadas pelos sujeitos. (MEIHY, 1996).

Nesse sentido, o trabalho intercala relatos de professores e graduandos entrevistados em meio à rememoração do processo formativo da autora. Entre memórias e narrativas estabeleço diálogos, construções e aprendizagens. Por meio das narrativas orais, é possível inscrever-se no tocante a memória, envolvendo não apenas as experiências lembradas como as diversas relações entre passado e presente.

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em História da UNEB – Campus XIV e professores da rede de ensino municipal/estadual e básico/superior. A escolha dos estudantes obedeceu, sobretudo aos critérios de diferenciação entre os semestres no curso e suas distintas atuações ao longo desse percurso. Em relação aos

professores, cada um deve-se a meus momentos de atuações, Alcione, por minha experiência com o I.C., Sol e Alzir, quando cursei os componentes curriculares Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4, Maia e Estela, através da atuação no PIBID e por fim, Altair, que além dos contatos estabelecidos no grupo de Ensino de história, é também professor da UNEB como orientador de estágios.

A escolha por olhar minhas memórias formativas segue a perspectiva autobiográfica de Souza (2007) foi possível pensar a minha própria constituição pessoal e de formação docente e a partir disso, busquei me aproximar das histórias de vida de outros sujeitos e perceber que elas se entrecruzam compondo a mim e ao outro.

O caminho percorrido para chegar aos entrevistados não foi fácil. De início, planejei trabalhar com professores que participariam dos GE's¹ a partir do projeto de I.C que tive contato, como as coisas não saíram como planejado, precisei desenhar outros percursos. Desse modo, procurei por pessoas que confiassem na minha proposta de trabalho, que não se sentissem como mais uma “cobaia” de críticas nos trabalhos de conclusão de curso. Ou seja, muitos dos escolhidos, são pessoas que mantive contato ao longo do curso por algum motivo, e foi isso que me ajudou consideravelmente desenvolver meu trabalho.

Quanto à denominação dos entrevistados optei por nomes fictícios e o mínimo de informações sobre os mesmos. Isso se deve a uma das dificuldades que tive: a recusa/resistência dos docentes como evidência das tensões nas relações entre universidade e escola. Uma recusa à universidade como lugar que julga as ações dos professores. Diante disso, duas categorias foram selecionadas para nomear os sujeitos. Para os professores, está a categoria de estrelas que são (Alcione, Sol, Maia, Estela, Alzir e Altair), quanto aos estudantes, foi escolhida a categoria flores e que são as seguintes (Rosa, Iris, Jasmim, Magnólia, Margarida, Verônica, Narciso, Dália e Hortência). Para os relatórios de estágio treze países Africanos foram selecionados como categoria de nomeação (Angola, Nigéria, Congo, Moçambique, Benin, Guiné, Cabo Verde, Camarões, Egito, Etiópia, Sudão, Somália, Madagascar).

As entrevistas foram sistematizadas com antecedência, para uma melhor organização. Quanto à transcrição, optei por registrar exatamente o que falaram, corrigindo vícios e repetições de linguagem quando necessário. Assim, obedeci às normas exigidas pela história oral e tive cuidado e respeito perante os entrevistados. Nesse processo, foi bastante difícil ouvir e aprender com o outro e em consonância com essa dificuldade é que busquei como base teórico-metodológica as reflexões de Michel de Certeau, principalmente no tocante aos

¹ Um GE (Grupo de Experiência) é uma reunião periódica, programada, pré-definida, objetivando levar pessoas ao diálogo e troca de experiências.

encontros de cotidianos entre universidade e escola e vice-versa. Seguindo com Certeau, é possível compreender os cotidianos a partir de uma coletividade e complexidade. Entendemos que mesmo com regras estabelecidas, os sujeitos fazem, refazem, negociam o que está em sua volta, seu mundo, permitindo invenções, ou, a *invenção do cotidiano*. (CERTEAU, 1998).

Ao ser selecionada como bolsista de Iniciação Científica para o projeto *“Tecnologia Social da Memória e Aprendizagens Socioemocionais no Ensino de História nas Séries Iniciais da Rede Municipal de Conceição do Coité”* no ano de 2015, vivenciei a articulação de movimentos de ensino, pesquisa e extensão, bem como a formação e o envolvimento em uma rede de pesquisa sobre formação de professores em exercício e aprendizagens socioemocionais. Tive a oportunidade de ir para além das “caixinhas” da licenciatura, tendo acesso a discussões e experiências que contribuíram significativamente para minha problemática de pesquisa.

Com a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), comecei a ter outro contato bastante importante na minha formação e na minha questão de investigação. Envolve-me dessa maneira, no contexto da minha problemática e estabeleço uma relação dessas experiências de um modo mais concreto, além de manter contato com os dois polos em que se inserem e são mais citados por meus interlocutores; o espaço acadêmico e escolar.

Mesmo se tratando de uma temática muito presente, não se faz enquanto uma mera repetição do que já foi dito por muitos, mas um olhar diferenciado para esse campo tão delicado que é a educação. A inspiração, sobretudo metodológica partiu das discussões de Ana Maria Monteiro (2007), mais especificamente a partir do seu livro *Professores de História: entre saberes e práticas*, onde a autora busca tratar seus interlocutores como sujeitos construtores de conhecimentos e dando importância às suas vozes, não como meros “depoentes”, mas integrantes e parte principal da pesquisa.

O trabalho está dividido em três capítulos em que busco um constante diálogo entre fontes, sujeitos e a minha formação. O primeiro capítulo, intitulado: **“Trilhando meus caminhos de formação”**, procuro rememorar minhas experiências enquanto estudante do curso de Licenciatura em História e interligar com as construções de outros sujeitos. Afinal de contas, esta pesquisa também é um retrato das minhas vivências, os lugares de fala dos entrevistados também são meus.

No segundo capítulo, **“Eu, professor de mim: os saberes da experiência construídos ao longo de uma vida”**, trato sobre os saberes e experiências de professoras que são construídos ao longo de suas vidas. Esse capítulo deve principalmente a necessidade de

não apenas evidenciar as falas dessas professoras, valorizando a atuação e o exercício de rememoração de profissionais da educação. Há uma tentativa de fugir do movimento de culpabilização e julgamento da ação dos docentes.

O terceiro capítulo “**Narrativas de graduandos e professores de história sobre seus processos de formação**” estabelece uma relação entre os licenciados em História e os docentes, através dos relatórios de estágios supervisionados, algumas entrevistas com professores de estágio da UNEB e da rede básica de ensino. Além disso, falas dos estudantes de Licenciatura em História do Campus XIV – Conceição do Coité para perceber como estes licenciandos e futuros docentes significam sobre seu processo formativo, buscando apontar a relação da formação acadêmica e outras experiências vivenciadas por eles.

Esse é o desafio que pretendo encarar: O encontro com as vozes que ressoam das experiências e cotidianos, com inúmeras maneiras de pensar, sentir, agir das pessoas, cada um com sua particularidade. Assim, convido-os a perceberem algumas “artes de fazer”, na expectativa de narrar às construções do mundo de cada um.

1. TRILHANDO MEUS CAMINHOS DE FORMAÇÃO

A incumbência de escrever sobre minha trajetória educacional me exigiu uma complexa ação de lembrar e refletir sobre mim mesma e minha subjetividade, em um espaço potencialmente interpretativo. Ao identificar etapas de minha vida, assinalo, no transcorrer da escrita, situações que julguei serem as mais significativas.

Assim sendo, no presente texto, procuro através do memorial rememorar minhas experiências enquanto estudante do curso de Licenciatura em História. A partir disso, busco interligar eixos de minhas vivências pessoais e memórias com os estudantes e professores de História. As falas e ações de meus interlocutores se aproximam dos meus aprendizados e referências que considere importantes e serão aqui acionadas.

Uma das principais razões para esse tipo de narrativa é que nós possuímos inúmeras histórias a serem contadas, sejam elas individuais ou coletivas. Por meio da narrativa, podemos falar sobre a maneira que experimentamos o mundo, as coisas, os momentos. E é nesse caminho das experiências que se aproximam ou não, que acredito na educação enquanto construção e reconstrução de histórias pessoais, sociais.

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. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p.63).

Souza nos coloca diante de uma problemática bem pertinente. Quando penso e falo de questões que decorrem do meu íntimo, identificações e relações com a coletividade são postas também. Por outro lado, existe toda uma complexidade para se falar dessa interação entre o que se diz singular e/ou coletivo. Essa mesma singularidade que dita sobre o coletivo é a mesma que visa tocar naquilo que separa e me distingue enquanto sujeito da experiência.

Nesse processo de compreender-se enquanto sujeito da experiência é preciso ser *ex-posto*. Para assim ser, não é apenas ter a experiência, é o modo como se expõe, se arrisca e sente a vida. É ousar, expondo o que se viveu, pondo-se em risco diante dessa exposição. (BONDÍA, 2002). Quando estamos mergulhados em nosso objeto, pesquisando sobre nós mesmos, sobre nossos cotidianos e lugares de atuação, ou, ao nos explicarmos, podemos ficar imersos em um mar de confusões. Ao mesmo tempo, como diz Certeau (1998) é permitir o desconcerto e a intriga das minhas palavras/memórias, fugir do que é tido como disciplina e perceber o que pode me ajudar a falar sobre as minhas artes de fazer.

Sendo assim, descrevo como meu processo de formação se reverteu em uma tomada de consciência, sobretudo em relação ao meu papel enquanto educadora e a partir das vastas mudanças que provocaram de forma contundente em minhas experiências até aqui vivenciadas e exercidas. Nesse processo, a relação entre teorias postas no curso e o cotidiano da sala de aula foram fundamentais. Assim como Alves (2013) busquei por fios que me permitissem narrar sobre a minha formação como pesquisadora e estudante de licenciatura em História, ao mesmo tempo em que o lugar das minhas experiências integrasse o constituir dessa pesquisa. E, ao assumir isso, pude me colocar nos papéis de autora, narradora e personagem na construção do texto.

Mas, o que essas minhas experiências e narrações importam para a formação de professores? Para Souza (2007), o memorial de vida e formação são outras possibilidades de fontes, produções e perspectivas de análise.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. 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. (SOUZA, 2007, p.69).

Nesse movimento, acontece uma prática de investigação-formação e/ou vice-versa. Ao dar sentido a minha voz, assumir valores e vínculos, permite-se um extrair da potencialidade formativa. Então, esse recordar acaba significando em uma reflexão e autorreflexão, integrando questões da formação e entendendo que o ato de formar-se também parte do ato de pensar sobre meus percursos. Com isso, inúmeras outras compreensões são possíveis de se visualizarem. Assumo uma complexidade e um processo de construção de sentido, propicio uma melhor compreensão entre o eu e os outros, sobre as instituições de formação, sobre as práticas, enfim, sobre tantos outros aspectos que englobam a docência e o meu fazer docente.

É muito complicado falar sobre uma história de vida, principalmente quando você é o personagem dela. O ser humano é composto por experiências positivas e negativas, estas que fazem parte dos seus círculos sociais, suas raízes, culturas e momentos vividos. Falar de si é

como retornar um filme de sua vida e reviver tudo aquilo com uma riqueza de detalhes que esse memorial não seria suficiente para contar.

Vi ainda na perspectiva do memorial uma chance de compreender o meu processo formativo e, quem sabe, possibilitar que outras pessoas se reconheçam em algum momento da minha história. Então, remontar minhas experiências escolares, as pessoas e os acontecimentos que dela fazem parte são questões que proponho desenvolver. Traçando um fio entre a história da minha vida com elo à formação escolar. Para tanto, é impossível não adentrar em questões familiares e outros espaços em que estive inserida neste tempo.

Dentre as inúmeras características da memória, associar vivências individuais e de grupos, é se apropriar da vida do outro e torná-la nossa também. É o experimentar e incorporar as vivências, que se chega por diversos caminhos e acaba fazendo parte de você. (AMADO, 1995).

Sou Geniclécia Lima dos Santos, nasci em 23 de março de 1994 no povoado de Maxixe município de Conceição do Coité-Ba onde vivo até hoje. Sempre estudei em escola pública e desde que conclui o Ensino Médio no ano de 2010, sonhava em cursar uma faculdade.

Primeira filha do casal, pai lavrador e mãe professora, ambos sempre querendo o meu melhor, exagerando em alguns ensinamentos, mas que me fizeram ser quem sou hoje. Como não me recordar da infância, das inúmeras brincadeiras com amigos e primos. Ah! Que tempo bom! Uma vida de criança de zona rural, cercada por idas a igreja, escola e brincadeiras nos fins de tarde e finais de semanas. Confesso, foi a melhor época da minha vida até aqui, ou talvez prefira pensar nela assim agora, tendo em vista os desafios impostos pela vida adulta.

É importante destacar que, embora minha narrativa siga uma sequência de acontecimentos, não quer dizer que isso revele um movimento linear e cronológico. É no meu modo de narrar que crio um percurso da memória e não especificamente sobre a ordem dos acontecimentos. De qualquer forma, as escolhas são essenciais nesse processo. Quando escrevo, dou forma as minhas ideias numa linha de reflexão, estas, que se apresentam com um jeito que escolho de contá-lo. Assim, diante dos acontecimentos que perpassam em minha vida, atribuo um juízo de valor e dito quais representam ou não um valor para mim. Algumas escolhas partem do consciente, outras, não.

Nos estudos, sempre fui incentivada por meus pais. Uma velha frase sempre ressoava: “Estuda para ser alguém na vida menina!”. E eu nunca sabia que alguém era esse. (risos) E assim fui seguindo meu caminho, com orgulho de ter estudado sempre em escola pública,

com ótimos professores, seres humanos incríveis. Muitas das significações de docência que carrego se deve a eles.

Iniciei meus estudos na minha querida escola do povoado, onde fiquei todo meu ensino fundamental I. Tempo bom, de escola acolhedora e com sujeitos conhecidos. Eram meus amigos, meus primos e professores da localidade que faziam parte daquele meu cotidiano escolar, enfim, era mais que uma escola, era uma família. Infelizmente, as escolas do meu povoado foram fechadas e quando se fecha uma escola de zona rural, fecha-se também uma oportunidade de relações, do sentimento de familiaridade, de pertencimento. É por esse e tantos outros motivos que

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.18).

A escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos. Reconhecer e assumir as identidades que envolvem esses contextos é uma das maneiras de entender que a cultura também forma e transforma os sujeitos. É a partir desses processos culturais/sociais que podemos falar de uma ação educativa para o mundo do trabalho, das relações e lutas sociais. Para além de esse pensar nos sujeitos, construir uma educação do campo é também problematizar sobre a formação de educadores, de como tem se pensado a formação docente para atuar nesses espaços e de que maneira podemos potencializar essa luta.

Sobre os fechamentos de escolas rurais, muitas partem de políticas unilaterais praticadas por gestores públicos, que agem sem discussões prévias sobre as possíveis vantagens e desvantagens desse ato, desconsideram a participação comunitária nessas decisões e acabam impactando diretamente na vida dos sujeitos, sobretudo crianças e adolescentes. Interferem na formação sociocultural e política dessas pessoas, dessas localidades. (FERREIRA; BRANDÃO, 2012).

Posteriormente, cursei os anos finais do ensino fundamental no povoado vizinho e as coisas mudaram um pouquinho. Agora, além dos meus amigos e primos, conheci novas pessoas, já não me sentia tão à vontade como antes, mas tudo foi se ajustando. Seguindo, fiz todo meu ensino médio em outra localidade, mas sempre pública e rural. Confesso que esse foi o período de maiores mudanças e adaptações que tive. Por outro lado, foi um momento de

grande aprendizado em minha vida. Boa parte do que sou hoje, devo ao período do ensino médio. Quantos aprendizados. Quantos momentos bons!

Sempre gostei de meus professores, os admirava e respeitava. Continuamente buscava dar meu melhor, isso me trouxe pontos positivos e, também negativos. Não posso esquecer que com a ausência da minha mãe que sempre foi professora e trabalhava o dia todo, passei a apreender muitas coisas na escola. Sua falta de tempo me fez ser a pessoa responsável e exigente que sou hoje, não com os outros, mas comigo mesma. Por outro lado, sua ausência também significava um grande incentivo para mim. A garra de minha mãe ainda é um grande espelho e modelo a ser seguido. Fazer o meu melhor era uma maneira de também presenteá-la por tudo que ela fazia e representava na minha vida e da minha família.

Sobre minhas escolhas em cursar o ensino superior, sempre tive duas vontades. Área da saúde e da educação. Passei dois anos me preparando para passar no curso de enfermagem, mas os percalços da vida me mostraram outros caminhos. História sempre foi uma área de grande interesse, já que em minha cidade possuía o curso, me arrisquei nessa oportunidade. Hoje, sou bastante realizada quanto ao caminho que percorri nesses anos de licenciatura. O curso me proporcionou muitas experiências, superou minhas expectativas.

Mas, o mesmo processo que me permitiu realizações e vasta aprendizagem envolve problemáticas no tocante a meu percurso e a de tantos outros jovens que são da zona rural, que sonham e conseguem ingressar no ensino superior e público no Brasil. A problemática é complexa e seria impossível discuti-la profundamente nesse capítulo. O acesso ou o desejo por esse acesso ao ensino superior se deve a inúmeros fatores. Primeiro, que muitos jovens enxergam esse ato como uma possibilidade de conseguirem uma estabilidade na vida financeira e até o reconhecimento perante a sociedade. Segundo, que os programas de interiorização das universidades e das políticas educacionais de acesso e permanência ao ensino superior foram imprescindíveis nesse contexto. Seja o Programa Universidade para Todos (Prouni) que proporciona o ingresso em curso superior em instituições de ensino particulares, seja o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que é uma oportunidade de ingressar no ensino público e superior. Enfim, esses e tantos outros projetos que tem sido pensados e executados, em certa medida, permitiram que acontecesse uma universalização e democratização do ensino superior.

Neste sentido, significo que acessar a universidade tem sido pra mim uma constante mudança no modo de agir, pensar e experimentar as coisas. Por outro lado, todo esse conhecimento só me fez agregar todas as minhas referências que aprendi com o mundo rural,

com a minha “roça” e de forma alguma afastar-se. E, que apenas estou ocupando um espaço que é meu por direito e que por muito tempo me foi negado.

Quanto a minha admiração pela educação, ao contrário do que vejo em muitos colegas da área, ela se fortaleceu, mesmo diante dos obstáculos, inerentes a qualquer profissão, seguem o meu desejo de exercer essa profissão tão linda e realizadora. Isso se deve a mãe, mulher e professora com quem vivenciei durante todos esses anos. Minha mãe sempre demonstrou seu amor e profissionalismo com a docência, mesmo quando falava das dificuldades do seu dia-a-dia, isso era de uma maneira construtiva e me influenciou positivamente quanto à escolha, referência e visão que tenho por essa carreira.

Dito tudo isso, meu desejo do ensino superior tornou-se realidade. Deu-se início então uma jornada acadêmica em que teria muito que aprender e conhecer pela frente. Seriam pessoas diferentes, de outras cidades, costumes e pensamentos vastos, além disso, outros métodos de aprendizagens, pesquisas, leituras, escritas, enfim, seria tudo novo – mas eu segui com minha coragem de sempre e sabia que por mais difícil que fosse eu estaria ali pronta para enfrentar todos os obstáculos. Foi nessa experiência de formação superior que entendi sobre meus limites e de como devo respeitar esse processo.

Sempre temos uma história para contar e muitas são as histórias e os cenários que compõem a minha jornada acadêmica. Acompanhada de inúmeras experiências, muitos foram os medos, questionamentos e diversos outros sentimentos que foram surgindo ao longo do curso, estes, me permitiram ter percorrido esse processo de forma muito positiva e construtiva (com muitas quedas e tropeços).

Confesso que não sou uma pessoa de demonstrar tanta afetividade, mas uma das coisas que mais estranhei chegando ao espaço acadêmico e no curso de História foi justamente essa falta de olhar mais afetivo dos docentes perante aos alunos e dos alunos para com os professores. Através de um ato de afeto pode-se conseguir cativar uma pessoa e assim ter espaço para contribuir com o seu desenvolvimento. Aquele contato principalmente com professores que me acompanhavam desde meu ensino fundamental I e que se consolidou ainda mais no ensino médio, foi praticamente extinguido quando adentrei a universidade. Muitas vezes, me sentia apenas como uma gaveta de memória, que ia para a sala de aula colher informações e voltar para casa. As frustrações do meu dia, as tristezas ou até mesmo as felicidades, não cabiam naquelas aulas em que professores praticamente nem olhavam na nossa cara. Foi um momento delicado e de estranhamento da minha formação, que ao longo dos semestres fui entendendo como tudo acontece e como os egos universitários atrapalham muitas coisas que seriam importantes em um processo formativo de docentes.

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. (RIBEIRO, 2004, p.405).

Colocar a afetividade como parte fundamental na relação educativa é uma necessidade emergente dos dias atuais. Esse processo afetivo pode dar condição à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Contudo, assim como o processo afetivo pode favorecer, os sentimentos negativos também podem interferir ou comprometer no processo de ensino e aprendizagem. Daí é preciso “assinalar-se que a negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade de os formadores desenvolverem outros saberes e competências além das intelectuais nos futuros professores”. (RIBEIRO, 2004, p.407). A partir disso podemos decorrer que rever as concepções da formação inicial e continuada, bem como pensar maneiras de melhor adaptação perante as novas exigências se faz necessário. Negligenciar isso na prática da sala de aula e nos processos de formação docente é um sério problema. Claro que estamos falando de questões um tanto isoladas e não de uma total representação de todos os espaços de formação docente e das salas de aula.

Maia, que é professora da rede estadual, formada em Pedagogia e História pela UNEB ao falar de suas experiências, remonta sua época de estudante e expõe de que maneira a prática de seus professores interfere até hoje não apenas no seu pensamento, como na sua prática cotidiana.

Era uma formação muito mais voltada pra o ser como um todo, a afetividade, o social e a cognição. Então de uma certa forma eu via isso em alguns professores e de outro lado eu tinha alguns professores que eram mais, tipo, conteudistas, em que as relações eram você no seu lugar, você é aluno, eu aqui sou professor, aqui quem manda sou eu e cala a boca. Então, eu não gostava desse tipo de relação, então hoje quando eu estou numa sala de aula, eu busco essa relação de integração entre meu aluno né, porque ali a gente tá numa troca de saberes, não sei tudo e não quero saber tudo, então o aluno tem que perceber também que ele também faz parte dessa estrutura de conhecimento e que ele pode também contribuir, ele não tá ali só pra ser depositado, ser um invólucro em que você vai depositando, então ele tem sentimentos, ele tem emoções, ele tem vontade, ele tem desejo e tudo isso também passa pela questão do saber, se não tiver tudo isso, de nada vai adiantar. (MAIA, 2017) ².

² Os nomes de todos os professores entrevistados aparecem no texto com o nome fictício de estrelas.

A fala dessa professora é muito clara quanto à importância e interferência da postura de um professor na vida de um aluno. Ao mesmo tempo, a atuação de superioridade e afastamento que alguns de seus professores possuíram em seu processo educativo, influenciou em sua prática docente de maneira contrária, serviu de exemplo a não ser seguido. Por outro lado, não podemos afirmar que em todos os casos isso venha a acontecer.

Nesse embate de como a relação entre professor e aluno é extremamente importante para o processo de aprendizagem, Margarida, que é estudante do curso de licenciatura em História, ao remontar sobre suas poucas lembranças escolares, lembrando-se de como seus professores tinham um ensino bastante “conservador”, estes, que se utilizava de mecanismos, sobretudo autoritários que faziam coagir ele e seus colegas. Tentando ser mais específica na sua fala, recorda de algumas aulas e passa a narrar sobre experiências ruins do seu ensino básico e de como reflete até hoje em dificuldades com algumas disciplinas.

Então, principalmente das aulas de matemática, eu acho que tenho muita dificuldade em matemática hoje em dia por isso, porque ela colocava a gente em fileira e pedia pra que a gente, ela ia citando as somas na tabuada e ia pedindo pra gente fazer de cabeça e ela falava que se pegasse a gente contando nos dedos a gente ia ser advertido, então era um desespero nesse momento. (MARGARIDA, 2017)³.

No que concerne às boas lembranças

É, eu tenho também boas lembranças como de algumas professoras que, é...eu não lembro muito bem a didática que elas usavam, mas eu tenho um certo carinho por elas, a lembrar desses certos momentos, como em momentos que contavam histórias, é... em momentos de tentar aprender. Eu lembro que a primeira vez que eu consegui ler uma frase no quadro, a professora ficou super feliz, então essa reação dela eu lembro bastante, até hoje. (Ibidem, 2017).

Bem próxima das lembranças da docente Maia, a estudante Margarida em poucas palavras, consegue narrar sobre posturas boas e de ameaças. A segunda permite com que um simples momento em sala de aula ainda permaneça em suas memórias e cause uma excelente sensação, mesmo com a distância do acontecido para a narração. A primeira, também não deixa de permanecer forte no seu imaginário, porém, marcas de dificuldades ainda permanecem, o que difere de Maia, quando utilizou daquela experiência ruim para desenvolver o oposto em sua prática. A partir dessas experiências fica perceptível como “[...]”

³ Os nomes de todos os estudantes entrevistados aparecem no texto com o nome fictício de flores.

pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21).

Já que venho falando de marcas e experiências, sigo com as minhas. Como pontapé de outros olhares e atuações para o curso de História, minhas participações em grupos de estudos, atuação no diretório acadêmico, viagens relacionadas ao curso, cursos de aperfeiçoamento e tantos outros momentos me provocaram e provocam até hoje.

Nesse processo de “ultrapassar” o âmbito específico do ambiente acadêmico pude estabelecer uma constante troca de conhecimentos. Participar desses espaços me deslocou a aprender sobre as minhas necessidades, aspirações e anseios de vida e formação. Essa interação de espaços, pessoas, saberes, permitiu que eu entendesse e problematizasse meus aprendizados. Aprendizagem é isso, o resultado de encontros e desencontros que posso fazer individualmente ou em colaboração com outros sujeitos. O crescimento pessoal e profissional também parte desses conhecer e se envolver com outras culturas, lugares, jeitos de serem, crenças, tornando não só as relações como os conhecimentos mais complexos. Por meio dessas situações e reflexões, podemos reavaliar, inovar, ou até acrescentar a proposta formativa em que estamos inseridos. Não há educação feita por uma vertente ou por um sujeito, assim como não há restrição apenas pela via da instituição universitária. Ter consciência dos caminhos percorridos é também considerar uma longa jornada pela frente.

São ampliações de horizonte e de mundo que me permitiu viajar pela primeira vez de avião, de me colocar como sujeita da zona rural que pode lutar pelos seus desejos, por exemplo, e que nessa ampliação do meu horizonte de mundo, não apenas contribuir no processo enquanto professora de História em formação, mas, que pude crescer pessoalmente. Por ora, a universidade me mostrou que sua função vai muito além de competências e habilidades para a docência, ela chega e toca até onde menos esperamos.

Seguindo, em 2016, com a participação no Programa de Iniciação Científica com o projeto “Tecnologia Social da Memória e Aprendizagens Socioemocionais no Ensino de História nas Séries Iniciais da Rede Municipal de Conceição do Coité”, financiado pela Fapesb e coordenado pela professora Iris Verena, passei por um dos processos mais difíceis dentro da UNEB, era uma experiência nova e complexa, pois envolvia um movimento de leituras, pesquisas e escritas o que não é nada fácil, mas que fui buscando aprender no percurso. Arelado a esse movimento, estive inserida no grupo de pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagens) onde passei a vivenciar a universidade não apenas pelo viés da

história. Com a participação nesse grupo, pude ter relações com o curso de comunicação, por exemplo, e foi uma experiência única.

Este projeto articula movimentos de ensino, pesquisa e extensão, bem como inicia a formação e articulação de uma rede de pesquisa sobre formação de professores em exercício, ao pôr em diálogo dois grupos de pesquisa, o grupo Formação em Exercício de Professores (FEP/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal da Bahia, e o grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq), lotado no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec/UNEB). Para tanto, nessa relação interinstitucional e interdisciplinar, intenta-se investigar de que forma a inclusão da tecnologia social da memória no ensino de história na rede municipal de Conceição do Coité cria um cenário formativo, do qual podem emergir narrativas sobre história local. (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p.88).

Além disso, um dos pontos cruciais desse projeto e grupo de pesquisa foi justamente o estreitar dos laços entre universidade e escola. Não posso negar que via a escola ainda como apenas um campo de aplicação prática. E, por outro lado, que o papel da universidade seria o de me ensinar às teorias necessárias e tudo aquilo que eu ainda não possuía. Pode parecer estranho eu falar que ainda continha essa visão mesmo já estando na metade do curso. Claro, algumas coisas eu já começava a desconstruir, mas foi a partir da experiência do FEL e do projeto de pesquisa que pude problematizar esses olhares de uma maneira mais potencializada.

Por meio da perspectiva de abertura e olhar outro para os docentes da rede básica de ensino de Conceição do Coité que essas duas experiências me permitiu vivenciar, passei a olhar para o professor não apenas como um mero executor de práticas, agora, entendia que o professor não só pode como deve ser pesquisador e que possa desenvolver a possibilidade de inter-relacionar a prática da pesquisa no seu trabalho docente.

Atrelado as minhas inquietações perante a relação e interação entre esses dois polos e a partir da experiência que vivi nesse processo é que ao encerrar a participação no I.C., de imediato surgiu à oportunidade (coincidência ou não, foi um casamento perfeito) de concorrer à vaga no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), selecionada, foi outro momento encantador na minha formação e que só veio a somar aos trabalhos desenvolvidos e a florados na iniciação científica e em outros espaços.

Com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da educação básica a partir da concessão de bolsas a alunos, supervisores e coordenadores envolvidos nos projetos postos nas instituições de ensino básico, o PIBID oportunizou-me de ser inserida na

escola pública não mais como aluna, agora como uma docente em percurso de formação acadêmica, aprendendo e em constantes trocas de experiências. E, não posso deixar de expor, a importância de projetos como esse para com a permanência estudantil, sem esse apoio financeiro, talvez eu e muitos dos colegas pibidianos, não passaríamos por essa experiência, porque nosso contexto social exige uma luta por trabalho. Com essa postura, há um incentivo da formação docente em nível superior, elevando a qualidade da formação inicial dos professores das licenciaturas e promovendo a integração entre o ensino superior e o básico.

Apesar das diferenças entre o Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID, percebemos que o segundo tem somado ao primeiro e contribuído substancialmente para o fortalecimento da formação docente. Assim, notamos que os/as estagiários/as que fazem parte do PIBID tem apresentado um ótimo desempenho no Estágio. Isso não quer dizer que aqueles que não façam parte do programa não alcancem bons resultados. (BOUDOUX, 2015, p.10).

A partir desse relato de uma professora que atua nas disciplinas de estágios supervisionados e, foi coordenadora do projeto PIBID no Campus XIV da UNEB, fica claro como a importância do PIBID vai muito além do espaço da sala de aula ou dos muros escolares. Traduz-se como um momento e espaço que, dentre outras coisas, fortalece a relação entre o ensino superior e básico, em consonância com os estágios proporciona uma formação inicial fortalecida, dar condições de formação continuada aos professores supervisores das escolas-parceira e ainda contribui para uma melhoria da educação como um todo.

Essa atribuição de valor para como o programa institucional de bolsas de iniciação à docência também se apresenta na fala de uma estudante ainda sem experiência em sala de aula, sempre que tocávamos nessa questão de prática docente na entrevista, logo surgia o PIBID como exemplificação. Assim, peço que a licencianda signifique o programa e fale sobre esse estar em formação inicial e participar de oportunidades como estas. Assim,

A sigla PIBID quer dizer Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nós que participamos da seleção, somos inseridos no contexto escolar muito antes do processo de estágio, o que é um ganho extremamente rico pra quem tá no curso de licenciatura, que futuramente vai ser um educador, um professor. Então, o principal ganho que o PIBID dá para os estudantes é esse, o de você adentrar o espaço escolar, o de você conhecer mais esse espaço escolar do que na fase finalzinha alí do estágio. Então, eu tive o privilégio de poder tá dentro do chão da escola, de poder ver as estratégias, as negociações dentro da escola, coisas que alguns colegas não puderam perceber e que vão começar a entender um pouco mais tarde do que eu comecei. (MAGNÓLIA, 2017).

Em consonância com todas essas finalidades do PIBID que Magnólia fala, acredito que no âmbito do projeto, ocorre também um processo de formação continuada dos professores supervisores já que ocorre um estreitamento entre universidade e escola básica. Os graduandos ficam imersos na cultura escolar, nos acontecimentos do cotidiano e os professores, direta ou indiretamente, acabam sendo influenciados pelo o que a universidade oferece aos bolsistas. Podemos dizer que os estudantes de graduação voltam à educação básica e os professores voltam à universidade, o que oportuniza uma troca contínua de experiências e saberes.

Entendendo que é um processo de constante interação, seja a troca de experiências de todas as partes envolvidas, ou considerando os momentos de pesquisa, estudos, planejamento, eventos acadêmicos ou escolares, intervenções pedagógicas, se constituem como espaços para reflexão ou até mesmo mudança de suas práticas.

Ainda é perceptível uma consonância entre a fala de Magnólia com a de Boudoux (2015) quando entende que teve “[...] o privilégio de poder tá dentro do chão da escola, ver as estratégias, as negociações [...] da escola, coisas que alguns colegas não puderam perceber e que vão começar a entender um pouco mais tarde [...]”. Isso revela o motivo pelo qual estudantes que fazem parte desse projeto apresentam um bom desempenho não apenas nos estágios, como no curso como um todo.

Sobre a importância do PIBID na formação continuada dos docentes e supervisores, é algo bastante notório, sobretudo em suas falas. Enfatizam que projetos como esse que se caracterizam por integrar a escola e a universidade são essenciais para uma melhor formação e prática. Ao ser questionada sobre sua atuação em sala de aula, sua formação acadêmica e de que maneira ela estabelece a relação entre a academia e prática escolar, a contribuição do PIBID nesses processos aparece em sua fala mesmo que de forma tímida. Desse modo, Maia responde:

Olhe, a academia eu ainda vejo ela muito estanque, em alguns tipos de propostas curriculares [...]. E ainda se vê um pouco distanciado ao não ser os momentos de estágio, ainda se vê um pouco uma distância entre aquilo que você aprende em termos teóricos e aquilo que se chama entre aspas né, do chão da escola mesmo, do que acontece, do que é vivenciado, das necessidades, das dificuldades e até mesmo dos anseios dos alunos, então, eu ainda acho um pouco engessado essa questão, a faculdade, a academia em relação à questão da escola. Hoje a gente ver uma possibilidade maior até mesmo por alguns projetos né que fazem essa integração, projetos em que alguns, não digo assim, cursos, mas direciona até mesmo algumas disciplinas

pra fazer oficinas em que haja essa integração, escola e o acadêmico, entendeu? (MAIA, 2017).

Nessa reflexão, a docente traz à tona a discussão da barreira que ainda se tem entre teoria e prática. Por outro lado, nos mostra que o PIBID é uma importante ferramenta potente para auxiliar os professores nesse contexto, seja os professores já atuantes ou aqueles em processo de formação inicial. É uma fala que se potencializa por partir de uma pessoa que participa do projeto, este, que se mostrou atento nessa relação cada vez mais necessária.

O estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático. (LUDKE, 2013, p.123). Considerado por muitos como o momento em que as teorias adquiridas na academia são postas em prática, enquanto estagiária que já exerceu os quatro ciclos de estágios, hoje vejo esse momento como algo muito além da relação entre teoria e prática, onde se reproduzem modelos de como ensinar. Anterior aos estágios supervisionados, tive a oportunidade de atuar como bolsista do projeto PIBID, foi por meio deste que não apenas repensei minha formação, como interferi substancialmente no cotidiano e práticas da escola que estive inserida.

Nos estágios, que acontecem como algo obrigatório da grade curricular, somos avaliados através de uma nota final que nos deixam ainda mais apreensivos, além das dificuldades que são próprias desse momento. A inserção no PIBID se dá por meio de uma seleção, ao iniciarmos nossos trabalhos, passamos a exercer um movimento de constante ação e reflexão. Como diferenciação forte entre esses dois momentos, podemos falar do tempo, por exemplo, o componente curricular se dá em um tempo curto, quando o projeto faz justamente o inverso, temos tempo para observar, questionar a si e ao outro, produzir, elaborar, aprender com os erros, enfim, o tempo e a dinâmica faz toda uma diferença. Com o PIBID vivenciamos de verdade o chão da escola, coisa que nos estágios supervisionados não temos tempo suficiente para viver isso de maneira consciente e formativa.

Nesses momentos, pude experimentar e atuar nos meus possíveis campos de atuação. Tive a oportunidade de adentrar na complexidade do fazer educação. Vi naquelas poucas horas atuando como estagiária, como ser professor é gratificante e ao mesmo tempo, amedrontador. Para alguns colegas, talvez, o simples cumprimento das exigências acadêmicas era o que realmente significava cada estágio, para mim também, mas busquei a todo o momento acertar e errar com o intuito de crescer pessoal e profissionalmente. Fiz amigos, colegas, criei laços que somente um espaço como a escola poderia me propiciar.

Não posso negar que minha participação no PIBID, nos eventos acadêmicos, nas disciplinas da grade curricular do curso, nos grupos de pesquisas, os eventos promovidos pelo Campus XIV, os colegas de sala e de curso, os professores, funcionários, enfim, todos os lugares que passei foram cruciais no meu percurso. E hoje, posso sim dizer e entender que a formação parte de diversos lugares e momentos, que formar-se é algo íntimo, parte de um movimento interior para o exterior ou vice-versa.

SOBRE OS FIOS ENTRELAÇADOS

Chegar à finalização desse texto é também perceber que muitas foram às vozes e mãos que me apoiaram na tessitura de fios da minha história. Por outro lado, também foi um momento de lembrar todas as pessoas que consegui ser até aqui, umas consegui expor, outras não. Daquela criança, a uma estudante, filha, mulher, enfim, a todas as pessoas que ainda vivem em mim. Muitas outras lembranças poderiam se fazer presentes nesse escrito, mas a própria seleção do que considere importante para esse momento, já indica a pessoa que sou hoje.

Falar sobre a minha vida escolar e acadêmica é fazer uma espécie de um livro de recordações, é contar coisas boas e más de nossa experiência. É olhar para um tempo longe e trazê-lo para mais perto, é como se desse um “zoom” em momentos da minha história. Fazer um trabalho sobre temas que lhe interessam é muito importante e torna o percurso mais significativo, mas, quando se faz um trabalho em que você fala de tempos de sua vida, o envolvimento é ainda melhor e somente agora consigo perceber e entender como tive momentos importantes para minha vida e profissão.

As experiências em relato anunciam ainda uma vasta diversidade de espaços, tempos, situações, pessoas, relações socioculturais, questões políticas, familiares e outras mais que foram percebidas por mim. Por meio destas, entendo como as coisas não são tão separadas e que é justamente a complexidade, a dinâmica da interação entre essas experiências que me levou a desconsiderar as trajetórias de minha vida de forma linear. E entendi, a partir de Michel de Certeau, que meu cotidiano se constitui todo dia e lugar e assim, permite delinear uma história sobre mim mesma.

Por outro lado, pensar sobre minha formação, me ajudou a pensar sobre a minha vida e reconhecer como meu caminho foi sendo traçado. O que a escola me deixou? Quais escolhas e renúncias? Penso que foram os medos, as incertezas, as escolhas e as descobertas que me fizeram permanecer na academia, no ambiente educacional.

Da educação básica até a universidade, caminhos outros, percalços, descobertas e redescobertas fizeram-me perceber que o tempo todo eu pude me reinventar. Ao tomar consciência disso, olhei para minha formação como algo descontínuo e seria um erro dizer que as mudanças de rumos não são constantes. A cada experiência, eu deixava algo para trás, carregava outras para frente e seguia buscando outras tantas. Claro, nessa tomada de consciência parece ser fácil dizer isso, mas no percurso, a visualização não é tão notória.

Nesse processo de escrita e releitura sobre mim, sobre a minha própria educação e de que forma eu a percebi, entendo que as pessoas inspiradoras e as de posições negativas foram extremamente importantes para cada conquista que obtive. Aos obstáculos, ora serviram de incentivos para crescimento pessoal, outra, como base de sustento para minhas idas e vindas, subidas e descidas. Em outros momentos, fiquei “em cima do muro”, precisei mudar de lado, enfim, a cada acontecimento uma nova escolha.

E foi assim, nesse embaralhar de escolhas que me tornei a pessoa que hoje escreve aqui. Com efeito, não consigo separar meus momentos na educação como algo separado da minha vida, e entende-los de maneira linear, compartimentada. É um elo forte e cada dia mais formativo e significativo para mim. Sem delongas, foi o movimento das minhas buscas cotidianas e formativas contínuas que me fizeram compreender que a formação não é algo dado ou situado em certo tempo e espaço.

E é por todos os meus ditos e não ditos até aqui, que não considero estas experiências como um fim da minha trajetória de formação, mas apenas o começo. Ou, como diz Maia:

Eu acho que também depende muito das nossas escolhas aqui dentro da universidade, porque...tem gente que não escolhe nada, fazer nada, somente vim pra aula. Como eu disse, pra mim os outros espaços formam mais, então se eu escolho só vim pra aula, eu só vou ter aquela visão fechada do que é o curso. Então, depende muito das minhas escolhas, minha formação depende muito das minhas escolhas. (Ibidem, 2017).

E é com esse mesmo pensamento que sigo, mesmo errando, procuro fazer escolhas, buscar, sair do confortável. Assim, mesmo partindo do ponto de que a leitura e compreensão devem partir do pressuposto da subjetividade e do lugar de fala de cada indivíduo, diversas outras histórias irão se aproximar, relatos que partem do lugar de *práticas comuns*. E, mesmo que esse texto tenha como constituição a consciência de si, há uma dependência de outras redes de comunicação, interpretação, de outras histórias. Ainda, esse falar de si, não é algo que descobrimos ou aprendemos a descrever melhor, é antes de tudo, uma fabricação, invenções que vão se constituindo, de narração em narração. (LARROSA,1994).

2. EU, PROFESSOR DE MIM: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDOS AO LONGO DE UMA VIDA

‘Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderindo a recortes instantâneos de uma trajetória existencial’. (JUNQUEIRA FILHO apud PEREIRA, 2013, p.9).

Este texto me oportuniza para um importante momento de minha pesquisa, que é expor meus pensamentos. Ele configura as muitas falas, os diversos saberes, as construções, narrações, as memórias e as próprias invenções cotidianas das professoras entrevistadas. Seguindo essa lógica e tratando de vidas e aspectos particulares, os nomes civis das professoras não serão expostos, assim, intitulo-as de Alcione, Sol e Maia.

Partindo das considerações feitas no capítulo I sobre memórias e história de vida, esse capítulo tem o objetivo de compartilhar sobre os saberes e experiências de professoras construídas ao longo de suas vidas. Pretendo evidenciar as falas dessas docentes, valorizando a atuação e o exercício de rememoração de profissionais da educação, numa tentativa de fugir do movimento de culpabilização e julgamento da ação dos docentes identificado, em grande medida, na bibliografia consultada.

Alcione é professora da rede municipal de ensino de Conceição do Coité e tem formação à distância em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia. Sol e Maia, ambas atuam na rede estadual desta mesma cidade. A primeira possui graduação em Letras Vernáculas e a segunda, é graduada em Pedagogia e Licenciatura em História, também egressas da UNEB.

Com esse texto, procuro analisar como que as professoras narram as suas vivências e discursos que me indicam seus diversos saberes. Estas, que não foram escolhidas de maneira casual, Alcione através da busca por professores implicados em sua profissão, para fazer parte do projeto de Iniciação Científica⁴, do qual fui bolsista entre os anos de 2015 e 2016. A Sol foi pensada pelo meu contato nos estágios supervisionados um e três, já Maia, pela minha inserção no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Ainda, por serem professoras da rede pública de ensino (estadual e municipal) e por atuarem como docentes da disciplina de História.

⁴ O projeto tinha como título: “Tecnologia Social Da Memória e Aprendizagens Socioemocionais no Ensino de História nas Séries Iniciais da Rede Municipal de Conceição do Coité.”

Desprezando a obrigação de adquirir a fiel narração acerca da realidade, segundo a perspectiva de Amado (1995) as entrevistas não me lançam a luz diretamente sobre os fatos, mas me permitem, enquanto historiadora, rastrear as trajetórias, as lembranças e os significados conferidos às experiências.

Estabelecer o diálogo com essas professoras deve-se também a aceitação e aproximação com estas. Seus espaços de atuações, também são os meus. Assim, é uma oportunidade de pesquisar e aprender juntamente com as interlocutoras de pesquisa. E, o que é mais importante, é ser aceita internamente, ter a possibilidade de construir um olhar que foge das observações usuais. Entender que um instante pode significar muitas coisas, mas, que essa relação mais íntima, pode propiciar uma fala mais “cuidadosa”. Afinal, muitas vezes “não temos tempo para o olhar cuidadoso e o ouvido atento; somos incapazes, muitas vezes, de nos enxergarmos nas experiências do outro, nas suas alegrias e, principalmente, nos seus medos e dores”. (ROVAI; LEITE, 2015, p.85).

Seguindo a perspectiva de Certeau (1998) não me proponho a apresentar soluções, diagnósticos, mas, buscar compreender as narrações dessas professoras, o que nas falas destas, acontece. Ou seja, “[...] o sentido oculto daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras”. (CERTEAU, 1998, p.12). Assim, entre o que se diz e o que realmente se vive e se faz, decifra uma possibilidade de mergulhar nas narrações a partir do que não está tão explícito, mas, que acabam deixando rastros e vestígios.

O professor é um profissional em que sua atividade principal é o ensino. Assim, é preciso compreender que competência profissional, não é sinônima de qualificação, que muitas vezes é entendida como obtenção de determinados saberes representados por certificados e diplomas. Entendo a formação como processo de constituição de si, que envolve saberes, habilidades e relações no exercício profissional e ao longo das suas vidas.

Dessa maneira, é dizer que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU, 1998, p.38). Ou, como narra a seguinte professora:

Eu acho que você analisar o seu próprio histórico de vida, já começa por aí. A questão do histórico de vida, observar os diferentes governantes, as diferentes políticas de governo ao longo do tempo, observar as questões sociais, o que incomoda você enquanto trabalhador, enquanto pessoa dentro da sociedade, é a questão do exercício dos direitos, ou impedimento deste exercício. [...] Então, tudo isso são coisas que ajudam a nossa formação, a questão do despertar a consciência crítica para observar a realidade, tentar transformá-la de algum modo. (SOL, 2017).

Ao considerar que o conhecimento é dinâmico, e que experimentamos constantes mudanças e inovações, o processo de formação docente para os dias atuais já não condiz com a perspectiva limitada a atuação em sala de aula e a transmissão do conhecimento. As transformações têm sido cada vez mais intensas e os professores necessitam interpretar e contextualizar fenômenos sociais que envolvam não apenas seus educandos, como as suas vidas e o seu exercício cotidiano. Não há possibilidade de o profissional docente estar fora das problemáticas que envolvem as questões econômicas, sociais, políticas e tantas outras. A docente atuou e respondeu as demandas sociais na mesma máquina a que deve servir, com isso, também significou um saber-fazer pessoal. (CERTEAU, 1998).

A fala da professora nos apresenta outras maneiras de ser, aponta construções que não são menos importantes que as formações acadêmicas, confirmam assim, que a atuação dos professores implica mobilização de diversos saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações. (MONTEIRO, 2007). Ou seja, sua posição é justamente o de pensar que formação perpassa por diversos âmbitos e que ao mesmo tempo, não devemos pensar nossa vida social dissociada das nossas práticas docentes.

Ao mesmo tempo, nos permite pensar e desmistificar a ideia de que “[...] o saber é o conhecimento científico por excelência e os níveis de conhecimento mais próximos da prática são vistos como subordinados, inferiores, assistemáticos, necessitando da ‘luz’ da ciência para que seus ‘vícios, erros, desvios’ sejam corrigidos ou superados”. (MONTEIRO, 2007, p.19).

Para Michel de Certeau:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que ‘fazer com’. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. (CERTEAU, 1998, p.79).

Seguindo esta lógica teórica e retomando a fala de Sol, percebe-se como o discurso indica suas maneiras de ser sendo diante dos espaços de prática. Como os golpes, os lances e a história de vida da própria professora, segue no sentido de mudanças, de alteração e claro, de constantes experiências e saberes. Ao falar sobre seu histórico de vida e relacionar com questões governamentais e políticas, percebe-se aí, um sujeito transformador da sociedade, que se forma enquanto professora e cidadã, e ao mesmo tempo, que contribui para pensar a realidade social de modo mais crítico. Além de contribuir para compreender a diversidade de saberes, e não a hierarquização dos mesmos.

Nesse estudo, é importante buscar o significado do conteúdo explorado, “por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem”. (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003, p.4). Assim, as construções discursivas revelam alguns aspectos que são de total importância para essa rede de conhecimentos e saberes.

Entrevistadora - [...] Que outras formações você procura tá sempre aprimorando, se formando cada vez mais?

Entrevistada - É, através de curso de formação. Sempre que o município oferece, eu participo dos cursos de formação, de palestras, é bem isso.

Entrevistadora - Pra você dar continuidade a essas formações, há alguma coisa que dificulta?

Entrevistada - Não, porque quando é oferecido pelo município, a gente é liberada para participar. Agora assim, ultimamente tem sido bem pouco, já não tá tendo muitos cursos assim, empecilho, não tem. (ALCIONE, 2016).

A formação continuada de professores tem sido vista como um importante espaço de aperfeiçoamento e atualização para o exercício da docência. O contexto que nos cerca, exige dos educadores um repensar o seu papel perante a sociedade. Nesse cenário, a formação continuada se faz em meio a uma atualização permanente. Os cursos de formação, palestras como a própria professora expõe em sua fala é uma das vastas possibilidades para esse processo.

Nesses trechos da professora da rede municipal, além de percebermos uma preocupação por parte de sua formação contínua, uma fala que se desconcerta em meio às outras e denuncia que o acontecer dessas formações, talvez esbarrem na impossibilidade de um olhar mais atento tanto das Secretarias de Educação, quanto do próprio docente que se deixa levar pelo movimento desses espaços. Talvez, liberar os docentes de suas atividades da sala de aula, para uma dedicação a atividades de aperfeiçoamento profissional e pessoal, signifique para alguns, um atraso no cumprimento dos dias letivos de aula, ou, ao mesmo tempo, represente uma atitude de silenciar os professores sobre suas necessidades de desenvolvimento, e mostre que quem dita isso são as instituições em que o professor se insere – nesse caso, a secretaria de educação.

Ao mesmo tempo, o diálogo com Alcione aponta elementos que são tratados como algo comum e normal, mas, que indicam uma “linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas”. (CERTEAU, 1998, p.67). Ao narrar sobre seus momentos de formações, há tradições e relações de poder que escapam nas entrelinhas, mesmo quando diz não ter impedimento para essa busca formativa, aponta na própria fala que há jogos e lances de uma ordem estabelecida, em sua aparência pacífica.

Seguindo as narrações e esses modos de “ser”, ao ser questionada sobre qual seria a maior complexidade do processo de ensino e aprendizagem:

[...] O maior problema das políticas governamentais hoje é que elas ignoram o fato de que cada aluno tem o seu tempo de desenvolvimento, de conscientização acerca da realidade da qual vive... Têm alunos, você pega alunos de uma mesma faixa etária e tem uns que estão mais maduros pra compreender o que você diz e tem outros que não, que vão brincar na sala de aula, vão se divertir, [...] não conseguem perceber a realidade, por exemplo, você dá aula de Revolução Francesa na sétima série, é um desafio enorme, porque você vai falar de política pra muitos alunos que ainda não estão com a consciência política formada. (SOL, 2017).

Entrelaçando seus saberes, ela continua:

[...] Quando você lida com a realidade do professor é que você vê os problemas, então, por exemplo, não chega livro didático em quantidade suficiente, o que é que o professor vai fazer? O professor às vezes tem que trabalhar com livro velho, com livro defasado. [...] O tempo de planejamento de uma aula, vai gastar mais tempo do que você teria se você tivesse um livro didático só para trabalhar com todos os alunos de uma mesma série. Então são problemas que a gente enfrenta aqui. Tem a questão do livro didático, tem a questão da quantidade de alunos por sala de aula [...]. [...] São problemas que você considera, mas que os governantes não consideram, quando se fala de IDEB, há bem mais por trás do que a qualificação na formação do professor. São políticas públicas que são desenvolvidas sem cuidado, com essas questões. [...] Temos que administrar para conseguir sobreviver, produzir alguma coisa. (SOL, 2017).

Para a docente, sua prática em sala de aula envolve muito mais do que um processo de ensinar e aprender, não é algo que depende exclusivamente do professor ou do aluno. Quando ela aponta que em sua sala de aula cada aluno possui seu tempo de desenvolvimento, que as formas de percepções são diferentes, que existem aqueles que realmente querem estudar ou os que simplesmente vão para a escola, então, tudo isso dita sobre uma complexidade que é desconsiderada, sobretudo pelas pessoas que pensam as políticas de educação, o que na maioria das vezes não são por profissionais da área.

Em consonância, ditando sobre a falta de materiais didáticos, quando fala das estratégias que precisa estabelecer para suprir as dificuldades, as salas superlotadas e tantas outras dificuldades que não foram emitidas por ela, se apresentam como uma denúncia e fala política diante do que realmente acontece no dia-a-dia das escolas e que precisa de um “administrar para conseguir sobreviver, produzir alguma coisa”.

Com isso, fica claro por qual motivo selecionei essas falas para poder analisar. Para uma verdadeira formação e problematização do fazer docente, precisamos não apenas entender em qual contexto estamos inseridos, como o que podemos fazer com estes. Ao

mesmo tempo, é característico e deve assim ser, esse pensar e fazer político da docência. Assim, a professora indica que entre sua prática e as políticas de governo, há um processo que envolve muito mais cuidado. Sua prática cotidiana lhe permite narrar lances, golpes, e todo um processo de constituição, que lhe diz mais do que puramente a implantação de políticas públicas. Porém, suas narrações não são necessariamente verdades. (CERTEAU, 1998). Narrar é contar algo para alguém, com determinados sujeitos, local, tempo, enfim. Em outras palavras, é contar uma história, que pode ser muitas. A professora pode ter escolhido esse momento para contar, por ter entendido que seria algo esperado por mim, ou simplesmente por considerar importante para si mesma.

Por outro lado, o diálogo com a docente diz muito da relação entre o seu saber e o ambiente de trabalho, com a pessoa que ela é, a sua história profissional, suas experiências de vida, relações com alunos e outros atores da escola, enfim, demonstra que falar de saber não é categorizá-lo e separar das outras realidades existentes como afirma Tardif (2007).

Nesse sentido, “a retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou ao de uma ordem estabelecida”. (CERTEAU, 1998, p.85). Com essa narrativa que valorizou por sua prática cotidiana, a docente aponta que os saberes são constituídos de maneira bastante rica, no âmbito escolar. Que as redes de experiência/saberes perpassam por lugares e momentos “comuns”, da nossa vida.

Para compreendermos as narrações das professoras, me utilizo de Bondía (2002) para pensar que é preciso dar sentido ao que somos (no caso, ao que as professoras são) e ao mesmo tempo, o que nos acontece. Assim, elas colocaram diante de si mesmas e do outro, em forma de palavras, o mundo em que vivenciam.

Sobre a relação entre narrar e viver, considero que a rememoração, não deve ser tomada como um momento de trazer à tona histórias armazenada e refletidas, bem mais que isso possibilita a significação e reconstrução da experiência e, por consequência, a propagação dela. (MONTEIRO, 2015, p.151).

O trecho acima localiza a experiência como um ato de narrar em que ao expor as palavras podemos assim também significar sobre quem somos, fazemos, pensamos, percebemos, sentimos ou simplesmente de como nomeamos o que nos acontece. Nesse sentido, a experiência requer um parar para pensar e dar-se tempo e espaço, para que o saber da experiência seja produzido.

Maia entende a importância do viés acadêmico para sua formação, mas indica outros processos quando questionada sobre essas experiências formativas:

A minha formação, daquilo que foi passado em termos de educação familiar, daquilo que foi até mesmo passado pela educação formal mesmo na escola [...] muitos professores que eram uma relação [...] de encaminhamento, não aquela relação autoritária de que o professor é o detentor do saber e o aluno tá ali apenas pra ele ensinar, ou para aprender né, [...] o professor procurava também fazer parte da, não só do cognitivo, mas do afetivo. Então de uma certa forma eu via isso em alguns professores e de outro lado eu tinha alguns [...] que as relações eram você no seu lugar, você é aluno, eu aqui sou professor, aqui quem manda sou eu e cala a boca. [...] Então hoje quando eu estou numa sala de aula, eu busco essa relação de integração entre meu aluno né, porque ali a gente tá numa troca de saberes, não sei tudo e não quero saber tudo, então o aluno tem que perceber também que ele também faz parte dessa estrutura de conhecimento e que ele pode também contribuir, ele não tá ali só pra ser depositado, ser um invólucro em que você vai depositando, então ele tem sentimentos, ele tem emoções, ele tem vontade, ele tem desejo e tudo isso também passa pela questão do saber, se não tiver tudo isso, de nada vai adiantar. (MAIA, 2017).

As experiências formativas da professora tanto no tocante aos ensinamentos familiares quanto da sua educação no contexto escolar, tudo isso lhe influenciou não apenas para seus pensamentos e posturas diante da educação e sua profissão, como reflete na sua relação entre os alunos. Para ela, uma relação deve ser pautada pela integração, com trocas de saberes e que ela enquanto professora, não está lá para ser a detentora do conhecimento. Os estudantes além de possuírem sentimentos, vontades, escolhas e entre outros, também produzem, na relação, conhecimentos que não devem ser ignorados.

Para Bondía (2002),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Ibidem, 2002, p.21).

Se o saber da experiência é o que se adquire da experiência, é possível inferir que a atribuição de sentido ao que nos acontece é um modo de construção que seleciona, relembra, exclui, inclui, enfim. A professora poderia ter tratado o momento com seus professores, ou a vivência familiar, apenas como algo momentâneo, de sua vida estudantil e íntima. Poderia ocultar esses acontecimentos na entrevista, porém, depois de tantos anos, essa experiência tanto lhe tocou que é acionada atualmente ao se referir a sua prática profissional. Aqui, os saberes da experiência continuam apontando seus rastros.

Assim como Rovai e Leite (2015) apontam em suas experiências de pesquisa, a partir da narração anterior, é possível afirmar que a concepção de conhecimento não se limita à esfera do saber técnico/acadêmico, mas passa, sobretudo, pelo aspecto da sensibilidade. E desse modo, é preciso ter uma postura de saber respeitar e ouvir os relatos de experiência e entender que essa estruturação do pensamento, da sabedoria, se faz sobre a realidade.

Sendo assim, “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc”. (TARDIF, 2007, p.19). Enfim, não há como falar desse processo de saberes e não tocar nas relações que são estabelecidas ao longo do tempo por exemplo.

Os discursos construídos ao longo das entrevistas são antes de tudo, questões vividas e rememoradas, e entre experiência e memória, há aspectos incomuns entre eles. “O vivido remete à ação, a concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes de experiência”. (AMADO, 1995, p.131).

Em nossa vida, ou na busca de formações para a prática docente, podemos ser disciplinados a caminhar por um labirinto, onde queremos chegar de um ponto a outro, em que temos uma meta predeterminada, um único caminho e pensamento a ser seguido. Ou, diferindo dessa ideia, podemos prosseguir a partir da interpretação do dédalo, com a escolha de múltiplos caminhos. (INGOLD, 2015). Ou seja, não podemos atribuir formação como algo determinado, a constituição do ser humano, do professor, se dá por diversas maneiras e âmbitos, é a incompletude e a complexidade de fazer-se cotidianamente que aqui importa.

A ideia é justamente “a busca não [...] dirigida para responder à questão ‘quem sou eu’ ou ‘o que é ser professor’, mas, de outro modo, ‘como me tornei o que estou sendo’ e ‘como é ser professor’”.

Ao contrário de trabalhar na direção de uma representação sobre mim mesmo, constituível a partir do indagar-se ‘o que sou’ ou ‘como sou o que sou’, o movimento vai no caminho de descobrir algumas tramas constitutivas dos diferentes estados de ser que se sucedem, isto é, deriva de indagações sobre ‘como e por que tenho sido o que tenho sido’. (PEREIRA, 2013, p.37).

Ao nos preocuparmos em falar da formação de professores pelo viés do “o que sou” ou “como sou o que sou” encaminhamos para uma demarcação e tipologia do que é ou deveria ser o professor e suas práticas. Ao contrário disso, devemos compreender esse processo a partir das dinâmicas de vidas reais, das práticas cotidianas e do ser sendo.

Assim, a professora constrói a narrativa,

O professor, eu dizia há pouco que ele é um improvisador sempre e ele tem que ser criativo em tudo, improvisar e ser criativo em tudo, ele tem que viajar, ele tem que sair da área dele que ele tiver atuando e buscar informações em qualquer outra área que valide o discurso dele. (SOL, 2017).

Para ela, seus improvisos, criatividade ou até mesmo a interdisciplinaridade dentro das suas aulas, significa estar atenta para as necessidades cotidianas, por intermédio de saberes e experiências construídas ao longo do tempo. Sua fala se aproxima bastante da concepção de percurso de um Dédalo, que indica várias possibilidades de ser e fazer-se, diferente do Labirinto que apresenta uma única saída. (INGOLD, 2015). A partir disso, há um embate entre formação e prática. Ou seja, com a situação dela se tornar uma professora improvisador decorre de recursos disponíveis que vão sendo mobilizados e acaba por gerar uma infinidade de práticas e conhecimento.

Os saberes, portanto, são elementos também constitutivos das práticas docentes, mas não exclusivamente. “[...] No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. (TARDIF, 2007, pp. 38-39).

É no olhar das formas racionalizadas do formar dos professores e, de considerar que cada sujeito docente é autônomo e condutor do seu fazer que Paim (2007) defende a ideia de que não é simplesmente formar-se, mas, estar em constante fazer-se. Considerando essa posição importante para a análise dos sujeitos e suas respectivas narrações, procuro entender a formação como um processo contínuo, que não se dá em um exato momento e lugar. É como afirma o relato acima, para ela, se constituir enquanto professora é também perpassar pelas improvisações e criatividade. É fazer uma “viagem” em busca do conhecimento.

O grande desafio de analisar as construções dos saberes e das experiências docentes a partir das fontes já abordadas, é justamente de perceber em suas falas, que elas são protagonistas de seus conhecimentos, que suas experiências ao longo do tempo são essenciais para representá-las. Ao entrevistar as docentes e posteriormente explorar as suas falas, algumas narrações são postas apenas como um acontecimento dos seus cotidianos, algo entendido como tão natural, que não permite um espaço de reflexão e de valorização enquanto conhecimento.

Os professores de História são muitos, centenas, alguns milhares de profissionais que trabalham, militam no cotidiano, anônimos, juntamente com outros tantos professores, de tantos outros saberes, portadores de sonhos, crenças, descrenças, decepções... esperanças... mas que, postos diante de crianças e jovens inquietos, curiosos, agressivos, carentes,

carinhosos, se veem desafiados a recomeçar, a iniciar as conversas, as trocas, os ensinamentos, a desvelar os segredos deste mundo tão complexo, tão intrigante, tão chocante, tão surpreendente. (MONTEIRO, 2007, p.33).

Nesse sentido, o professor é um sujeito que lida com estudantes de diversos contextos, diferentes nos aspectos econômicos, sociais, culturais que interfere diretamente nos comportamentos e situações em sala de aula. Assim, há uma necessidade de que sua formação se faça em um movimento de constante diálogo e percepção crítica.

Com a fala acima, seguimos:

Têm muitas essas viagens assim, dia desses estavam discutindo na sala de aula por causa de uma colega, [...] discutindo a possibilidade dela ser homossexual, dela ser lésbica por causa da maneira como ela se veste, discreta, sem maquiagem, sem ornamentos femininos. Então eu tive que parar e discutir com a sala de aula sobre a questão do preconceito e eu tive que pegar carona na ciência, eu tive que falar sobre a questão dos cosméticos e dos elementos químicos que estão nos cosméticos e dos males que fazem, tive que discutir sobre minha história de vida porque quando eu fui pra faculdade eu não tava empregada, meu marido ganhava um salário mínimo e muitas vezes eu tive que usar roupa do meu marido pra ir pra a aula na faculdade e teve colegas meus que achavam que eu era homossexual por causa disso, fizeram até amizade comigo por causa disso e eu tive que explicar depois que eu não era de algum modo e tive que passar essa experiência pra os meus alunos, [...] e tive que discutir sobre o preconceito de várias formas pra tentar colocar um pouco de consciência na mente desses jovens, que a gente não pode olhar pro ser humano com os nossos olhos preconceituosos, devemos ter cuidado com o analisar, devemos ser sensíveis a questão das dificuldades sociais que as pessoas enfrentam [...]. (SOL, 2017).

Ao indicar a desconstrução de estereótipos, a professora não apenas diz que a estudante pode ser lésbica, como entende que é necessário colocar outros pontos de vistas para debater essa postura em sala. Ou seja, a aluna pode ser sim lésbica e querer se vestir de tal maneira, por opção, como também pode não ser homossexual, e ter que se vestir daquela forma por questões sociais, de dificuldades, enfim. Aqui, fica muito claro como a tentativa de resolver conflitos em sala, possibilita a abertura de um espaço muito rico e experiencial; e como ter a sensibilidade de ouvir é algo importante para o processo de fazer-se professor.

É relevante destacar ainda que, “nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram”. (AMADO, 1995, p.132). Falar da ação dos seus alunos atrelando a sua história de vida, permite ver que esses saberes e experiências se entrecruzam, e, fez compreender que:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É

importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem ‘conhecimento’ nem ‘vida’ significam habitualmente. (BONDÍA, 2002, pp.26-27).

Com base nessas contribuições, ressalto que a intenção não é indicar uma identidade das professoras, o interessante é justamente o movimento desse tornar-se professor que se evidencia nas suas falas e dessas práticas cotidianas que constantemente revelam essas caminhadas e construções. Falar dos saberes docente é entender que há diferenças nas trajetórias de formação. Que não podemos atribuir uma tipologia do “ser professor”, pois estaríamos perdendo a ideia do ser sendo desse docente/sujeito praticante. (PEREIRA, 2013).

Partindo do pressuposto de que as experiências formativas são construídas e não obtidas como coisas, os saberes dessas docentes foram sendo narrados e lançados por elas, de uma maneira bastante diversa: indicaram professores do ensino básico, a universidade, a sua sala de aula, sua prática cotidiana e tantos outros, para dizerem que as relações estabelecidas com esses espaços foram importantes e diz muito de quem elas são.

Isto posto, podemos concordar com o pensamento de Certeau (1998) quando nos diz que há uma multiplicidade de ‘táticas’ e ‘detalhes’ a partir dos cotidianos. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. (CERTEAU, 1998, p.41).

Dessa maneira, finalizo este capítulo, acreditando “[...] que esta investigação sobre os modos como os professores de História mobilizam os saberes [...] pode ser uma contribuição para iluminar zonas de sombra de uma profissão altamente tão desqualificada, mas que representa potencial ‘prática de liberdade’ que não podemos dispensar”. (MONTEIRO, 2007, p.18).

3. NARRATIVAS DE GRADUANDOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Qualquer pesquisa que almeja investigar a formação de professores no Brasil, deve se lançar ao desafio de pensá-la em um contexto muito complexo. Ao mesmo tempo, é entender que não possuímos uma identidade profissional única e irredutível, mas que se constrói em coletividade e em meio às práticas sociais e culturais. Por isso, é que o cotidiano nos desafia a pensar esses momentos em meio a sua complexidade.

No capítulo anterior discuti, sobretudo sobre atuação e o exercício de rememoração de professoras do ensino básico. Neste capítulo faço o cruzamento das informações que vieram à tona nas entrevistas e relatórios de estágios, na intenção de estabelecer uma relação entre os licenciados em História e os docentes. Para perceber como estes sujeitos significam sobre seu processo formativo, buscando apontar a relação da formação acadêmica e outras experiências vivenciadas por eles.

Como formar professores (as) comprometidos e contemplar os desafios e problemáticas postas pela contemporaneidade na educação? De que maneira perceber as nuances e práticas que extrapolam a sala de aula e a formação puramente acadêmica? Que tipo de profissionais queremos formar? Ou, que tipo de docente tem se formado? Entender que formação é um movimento contínuo é o primeiro passo. Afinal, nossos olhares e posturas diante de nossa formação refletem diretamente no senso crítico, na reflexão, nas tomadas de atitudes e como vivemos em um contexto e processo de constantes mudanças, esse olhar amplo, crítico e de prática reflexiva é essencial na educação.

O que seria então essa formação de professores, esse fazer-se professor? Geralmente, naturalizamos que formar alguém é algo definitivo, que já se tem uma forma preestabelecida. Porém, a ideia do fazer-se implica romper com essa perspectiva que tem acompanhado os espaços de formação docente, pois o ato de formar é contínuo e perpassa ao longo da vida do sujeito, o ser humano é feito da incompletude. (PAIM, 2007).

Assim, se torna de fundamental importância olhar para a formação docente de outra maneira. Visibilizando seu pensar, fazer, saber, agir, viver e buscando como norte para entender essas “formações”, as suas falas, trajetórias de vida, suas memórias, os saberes da experiência. Chega a ser uma exigência esse olhar outro para com os docentes. Tomando as experiências/vivências destes, como um campo bastante fértil para investigação e claro, de formação.

É importante lembrar que falar sobre formação docente também implica pensar o quanto nós, que optamos por cursar uma licenciatura, sofremos preconceitos pela escolha da área. Compartilho com meu colega de curso a seguinte posição:

Temos que aprender a lidar diariamente com opiniões e pensamentos negativos que estão impregnados na sociedade em vista do descrédito que o papel da educação vem sofrendo em nosso país. Professores mal remunerados, carga horária exaustiva, perda de autonomia em sala de aula, dentre outros problemas, são elementos que desmotivam muitos a exercerem a profissão. Percebemos então que estamos inseridos num processo que envolve de nós uma maturidade e acima de tudo honestidade com as nossas escolhas. (BENIN, 2012, p.5) ⁵.

É uma realidade com a qual convivemos, pessoas sem interesse pela docência e a ideia de que a qualidade do trabalho de um professor é pior do que de outras profissões. Com isso, muitos acabam cursando uma licenciatura por falta de “opções”, pelo fato de no momento ser o mais acessível, ou, se apresente como uma oportunidade de obter um diploma, somente. Em consonância com esse desafio, tantos outros se fazem presentes e acabam gerando uma ideia de que podemos fazer educação de qualquer jeito, de que podemos nos formar sem responsabilidade e vemos constantemente, profissionais repetindo práticas não mais aceitáveis, entrando e atuando na educação sem o respeito que essa profissão deveria ter.

A este respeito, Nóvoa nos fomenta com suas palavras que não apenas os próprios profissionais têm contribuído para a existência dessa fragilidade do ser professor, mas a própria sociedade:

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor. (NÓVOA, 2007, p.12).

Então, a sociedade que nos desprestigia e rotula como pertencentes a uma classe menos importante, inferior, é a mesma que nos atribui a responsabilidade para todo processo educativo de um sujeito. Assim, falar de formação docente é muito mais do que fazer um curso voltado para a área e atuar nas escolas, falar desse momento é compreender ou pelo menos perceber que existem essas e tantas outras peculiaridades a serem consideradas.

Dessa maneira, estamos perante uma questão decisiva e de sobrevivência da profissão docente que ora depende do trabalho interno nas escolas, ora da capacidade de intervenção no

⁵ Todos os relatórios de estágio foram organizados no texto com nomes fictícios de países Africanos.

espaço público da educação. (NÓVOA, 2012). E é dentro desta perspectiva que os espaços de formação têm necessitado cada vez mais de incentivo. Como ex-bolsista PIBID, posso afirmar que por meio de programas como este, só temos a contribuir não apenas para a formação dos graduandos, mas também para outra perspectiva do que é educação. Os modelos “formativos” atuais se apresentam cada vez mais precários, sem conexão forte com as demandas urgentes.

Dito isto, as universidades assumem um papel central na formação. A função de uma instituição universitária contempla aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão, buscando o desenvolvimento de espaços científicos, culturais e sociais da comunidade em que está inserida. (UNEB, 2016). Vivenciar essa “função” universitária com mais comprometimento, ou com “uma maturidade e acima de tudo honestidade com as nossas escolhas” (BENIN, 2012) é primordial, mas, entendendo que a formação inicial não consegue dar conta de formar o professor. É preciso que o estudante entenda que sua formação acadêmica é apenas o início de um processo contínuo e permanente. Mesmo que se tenha pensado por muito tempo que a graduação seria suficiente para a formação desses profissionais e que ao sair desse espaço acadêmico estariam aptos em questão teórica e metodologicamente para seu atuar profissional.

A Região Sisaleira beneficia-se, portanto, com a existência do curso de História que tem contribuído não apenas com a formação e qualificação de profissionais de educação para atuação nos municípios da região (ainda carentes de pessoal de nível superior), junto às instituições de ensino fundamental, mas também com a preparação de profissionais habilitados para o desenvolvimento de pesquisas sobre o desenvolvimento histórico-social da região, dando assim suporte para o desenvolvimento de projetos de intervenção social, que necessitem de tais dados para o seu planejamento e/ou execução, bem como projetos de preservação e constituição da memória coletiva e cidadã da região.

Em síntese, não apenas o município de Conceição do Coité, mas toda a Região do Semiárido Sisaleiro tem no curso de Licenciatura em História, um efetivo (ainda que não o único, obviamente) instrumento de ampliação das possibilidades de transformação dos quadros socioeconômicos acima descritos, partindo-se de uma proposta de educação como via preferencial para resolução dos problemas sociais.⁶

A entrada e permanência dos estudantes no curso de História perpassam essas questões evidenciadas no projeto de renovação do curso de Licenciatura em História e acrescentam outras mais. Grande parte dos alunos revela que a atuação de algum docente de História no

⁶ Ibidem.

seu ensino básico foi um grande influenciador. Outros simplesmente optaram em fazer o vestibular “e aí pá, caí de paraquedas, mas tô adorando o curso”. (MARGARIDA, 2017). Já para Sol, optar pela docência seria uma forma de abandonar seu desejo pelo curso de Direito, mas ao mesmo tempo teria um emprego como garantia, afinal, tem se a ideia de que qualquer um pode ser professor e que a entrada nesse âmbito educacional é de fácil acesso. Em contrapartida, alguns convictos do que queriam ou aqueles em dúvida e desmotivados pelas pessoas acabam entrando e exercendo a docência.

A escolha da profissão docente tem sido marcada por dúvidas e incertezas. Dos seis professores que participaram dessa pesquisa, quatro deles afirmaram que a docência nunca foi sua primeira opção de carreira, mas, que as necessidades e os caminhos de vida de cada um fizeram com que entrassem na mesma. Sol, professora da rede estadual, que estudou sempre em escola pública e hoje é formada em Letras Vernáculas pela UNEB - campus XIV, fala e enxerga com cuidado a educação pública e a formação de professores nos dias atuais. Mas, como a maioria dos estudantes de licenciatura e professores que já se encontram em sala de aula, ela também não queria ser professora, sonhava em cursar direito, mas isso lhe custaria muito tempo e dinheiro. Se formar na área da educação seria uma garantia de emprego para ela. (SOL, 2017).

O tempo passou e a aproximação dessa professora com a educação foi se estreitando cada dia mais. Deslocada para a disciplina de História para suprir as carências da instituição de ensino, hoje, já fala sobre seu desejo de obter uma formação específica. Esse fato é bastante comum nos dias atuais, pessoas entram na educação sem o interesse, passam a atuar na disciplina de História, pois é uma das que todos “sabem ensinar” ou aquela que sempre fica em “segundo plano” e no fim, os docentes que não queriam a docência e nem são formados na área da história acabam se aproximando da disciplina e docência, buscando aprender cada vez mais.

Perante todas essas questões, a formação inicial tem necessitado de maior articulação com outros espaços e níveis de ensino. É notório que as instituições de ensino superior precisam construir muita coisa ainda, nada é totalmente pronto, dado. O mesmo equivale para o ensino básico. A escola não é a única responsável pela formação dos sujeitos. As igrejas, sindicatos, comunidade, associações e tantos outros lugares tem se configurado cada vez mais como espaços importantes nesse processo. Podemos dizer que o docente raramente atua sozinho, ele age em meio a uma rede de interações, em que o elemento humano domina, determina e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes. (TARDIF, 2007).

Falando de espaços formativos, é imprescindível trazer para debate a importância dos Estágios Supervisionados no currículo da Licenciatura em História da UNEB-Campus XIV. Por meio destes, tocamos em inúmeros aspectos que se fazem em uma inter-relação e ainda apontamos sobre o processo formativo que vem sendo vivenciado.

Como salienta bem o professor de estágio do campus, este é um momento importantíssimo para nos distanciarmos da ideia de que o ensino superior é superior e que as ideias postas pela universidade devem ser aceitas e colocadas em prática sem algum questionamento pelo ensino básico. No entanto, o professor deixa claro como esse momento e relação deve ser pautado pelo respeito, entender que tudo que o docente carrega é fruto de seus processos formativos, a crítica deve existir, mas de maneira construtiva e com cuidado, traduzindo-se em aprendizado sempre. Todavia quando se fala em professores que ministram aulas de História, as questões ficam ainda mais complexas. Muitos profissionais não têm a formação em História, ou são contratados ou estão lá para suprir uma carga horária da grade curricular, então, às vezes aquele profissional possui uma ótima formação em outra área, e exerce sua docência na disciplina de História da melhor maneira que sabe fazer. (ALTAIR, 2017).

Entendo o Estágio Curricular como uma atividade curricular e acadêmica que tem como finalidade principal proporcionar ao aluno do curso de Licenciatura a vivência das possibilidades de articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Visa preparar o aluno para o mundo do trabalho, dando ênfase à integração entre saberes acadêmicos e habilidades adquiridas no decurso da formação universitária. A partir do quinto período, são distribuídos em três modalidades e quatro componentes curriculares. (UNEB, 2015).

Para Altair, que possui experiência com a educação básica, vivenciou o chão da escola e hoje atua como orientador de estágios supervisionados, essas etapas da vida acadêmica são de extremo aprendizado, cada momento é único, são espaços, pessoas, dias, contextos, circunstâncias diferentes, por isso, que se torna um componente marcado, sobretudo pela possibilidade de aprendizagens a cada momento. E, também por isso, que evidencio tanto a sua importância nesse trabalho.

No estágio I, é o momento em que o estudante se aproxima mais efetivamente do seu principal espaço de atuação profissional, a escola. Nesta etapa se elabora uma proposta de observação, realizando uma pesquisa/diagnóstico nas escolas e em espaços de educação não formal (na comunidade). Relatam-se as observações e esboçam-se as ações do Estágio de Intervenção (Estágio II). Isso, em uma carga horária de 90 horas. No momento do estágio II é a fase de estruturação, execução e relato do projeto de intervenção, esboçado no Estágio I.

Esta proposta de intervenção poderá acontecer em forma de regência, mini-cursos, oficinas e projetos de extensão, em escolas da Educação Básica e em outros espaços e instituições de educação não-formal, tais como, Escolas Comunitárias, ONG's, Projetos Especiais, etc. Possui carga horária de 105 horas. Estes dois momentos correspondem respectivamente à modalidade de estágio de observação e de intervenção. (UNEB, 2015).

Os relatórios de estágio constituem como produto final de cada componente curricular do eixo Estágio Supervisionado. Nestes, os estagiários falam sobre as suas experiências, problematizam sobre as pessoas e os espaços de atuação, e, ao mesmo tempo, buscam refletir sobre todo o processo como forma de aprendizado (constituído de erros e acertos). Para Estela, “apesar do trabalho e de todo tempo que temos que disponibilizar para a construção do relatório no final é gratificante, pois, o mesmo acaba sendo um resumo daquilo que realizamos e ao revisitarmos podemos perceber onde acertamos e onde precisamos melhorar”. (ESTELA, 2017).

Ao tratar sobre seus campos de atuação e formação, alguns estudantes falam sobre suas vivências no estágio. Sobretudo no estágio I, muitos deles iniciam e desenvolvem esse processo com o “[...] intuito de analisar a prática docente, estrutura física escolar e as metodologias usadas” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.6), “[...] oportunidade de observar as dificuldades enfrentadas pelos educadores para exercer sua profissão” (ANGOLA, 2012, p.4), “colocar o futuro professor em contato com o contexto real da escola e uma relação acessível entre a teoria adquirida no espaço da universidade e a prática pedagógica na escola, um treinamento” (CONGO, 2012, p.5) e não menos importante, “[...] é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. E, além disso, [...] O licenciando poderá refletir sobre e esboçar futuras ações pedagógicas”. (NIGÉRIA, 2012, p.9).

De maneira geral, a expectativa e conclusões do estágio I acabam se traduzindo como um espaço para perceber e vivenciar tudo aquilo que “aprenderam” nos quatro semestres anteriores e até mesmo da própria concepção de educação que já carregam do ensino básico, por outro lado, seguem uma linha de pensar sobre a construção das suas identidades profissionais. Mas, essas perspectivas não aparecem apenas na fala dos estudantes, Estela que é formada em Letras Vernáculas e História, ambas as graduações pela UNEB e atua como professora da rede estadual, também entende que a importância dos estágios segue na linha de colocá-los em contato direto com a realidade da educação básica. Ainda permite com que eles associem as teorias postas na academia e coloquem-nas em prática na sala de aula. É um momento que se abre um leque de possibilidades, onde o graduando pode experimentar a

docência de diversas formas, seja observando, refletindo, através de mini-cursos, ou, na própria regência. (ESTELA, 2017).

Sobre essa perspectiva e relação de vivenciar a teoria e a prática, Pimenta e Lima afirmam:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.33).

Então, falando da formação de professores partimos da ideia de que para se conseguir formar professores “bons” é preciso que as partes que propõe ensinar e aprender estejam dispostas a isso. Não há possibilidade de êxito ou de relações significativas se os espaços de formações e os próprios professores em formação não estiverem abertos a essa relação realmente imbricada. É por isso que os momentos de estágios supervisionados são tão importantes. É a possibilidade de aproximar o professor em processo de formação, com o professor do chão da escola, das vivências e problemas cotidianos, com aquele estudante em formação para a docência. Com essa interação, permite-se uma abertura para inúmeras aprendizagens em seus diversos contextos e ainda nos permite confrontar essa teoria e prática que é sim muito importante na nossa profissão.

Compondo a modalidade de estágio de regência, encontram-se os estágios III e IV. Ambos se configuram como momento de regência de classe na disciplina de História correspondente à habilitação no ensino fundamental (quinta à oitava série) e médio (primeira à terceira série). Cada etapa desses estágios possui carga horária de 105 horas. (UNEB. 2015).

Neste momento, entendem algumas peculiaridades da docência:

Acreditamos que o estágio é uma etapa de suma importância para a nossa formação, pois é a partir dele que percebemos como é de fato a relação entre o professor e o aluno, é neste momento que conhecemos qual é o verdadeiro papel do professor na sala de aula, quais as possíveis dificuldades enfrentadas por ele, os mecanismos utilizados para vencer esses obstáculos, as estratégias usadas para fazer com que o aluno se interesse pela disciplina história, mostrando-lhes que a partir dela podemos entender os fatos cotidianos, mostrando sempre que a História não trabalha apenas com o passado. (GUINÉ, 2013, p.9).

Foi uma oportunidade para repensar minhas práticas de ensino, visto que, já atuava como professor antes do início do estágio de regência, em uma disciplina que não a que estou em processo de formação. Foi um momento de planejar e executar aulas, momento de pensar e repensar metodologias. O contato direto com os alunos do Ensino Fundamental II me fez perceber uma realidade educacional longe do que dizem muitos teóricos da educação, sempre tão otimistas e visionários. (SUDÃO, 2013, p.14).

Os trechos acima nos indicam como é importante cada momento e cada experiência perpassada nos estágios. Relatando sobre os seus períodos de regência, os estudantes não mais falam apenas da relação entre teoria e prática em que eles e outros tantos colegas relataram em outros momentos. A relação entre professor e aluno, as dificuldades, mecanismos e estratégias, o repensar concepções de educação ou até mesmo questionar algumas posições teóricas que ainda se fazem presentes. Ou seja, vivenciar o cotidiano escolar e todas as relações que perpassam esse espaço, mesmo que por pouco tempo, reflete fortemente nas posturas e mentalidades desses graduandos em formação. Agora, saem do lugar de espectador, daquele que observa e critica as práticas docentes, para a própria atuação docente e é isso o ponto chave não apenas para mudanças de práticas, como da própria maneira de falar sobre essas questões.

Por outro lado, como nos diz Nóvoa (1995) de maneira bem objetiva cada sujeito e professor tem sua mistura de gostos, vontades, experiências e formações. E é justamente em meio a essas diferenciações que podemos compreender ou senão problematizar o porquê fazemos e o que fazemos em nossas aulas. Cada professor tem seu tempo de organização, ação e condução. Então, essa ideia de que “percebemos como é de fato a relação entre professor e o aluno”, por exemplo, acaba sendo muito generalista e não considera as peculiaridades da docência.

Falando de peculiaridades, as experiências de estágio, principalmente os que constituem a regência, podem fortalecer, ou não, o desejo de permanecer na docência. “Através deste último estágio percebemos que a nossa tarefa não será fácil enquanto educadoras, mas que vale a pena ser mediadoras do conhecimento. Repensamos, sobretudo em nosso papel e em nossas práticas como educadoras.” (SOMÁLIA, 2015, p.13). “Apesar dos contratempos ocorridos durante a regência, essa experiência foi fundamental para fortalecer o desejo de ingressar na profissão docente.” (ETIÓPIA, 2013, p.7).

Nessas falas, fica claro como o próprio processo formativo os permitem falar e vivenciar as formações de maneira construtiva. Antes, tinham uma posição de que a universidade faria dele um bom e completo professor, a partir dessas experiências ao longo do

próprio curso ou não, suas perspectivas vão mudando, e entendem que daquelas primeiras leituras até a sala de aula, há um grande processo de aprender. Ou, que “a nossa construção identitária com a profissão ainda não está completa, mas temos convicção da nossa escolha: sermos professoras de história”. (EGITO, 2015, p.12).

Mas, qual o sentido de falar sobre estágio, graduandos, professores e formação? Mesmo que de maneira indireta, os estudantes falam sobre esse momento de experiência, não apenas da sua prática ou de observar/falar do outro e ir embora, mas, como muitos professores falam, é um momento que se “proporcionam trocas de experiências, além da aproximação entre a academia e a educação básica, através de inovações que enriquecem a nossa *práxis*”. (ESTELA, 2017). Ou, pode se tornar um momento marcante da docência, como o sujeito Tairone que a encontrar Alzir anos depois, relata que ele teria sido “o maior professor de história em todos os tempos”. Isso marcou o docente e não teria como não marcar, mesmo que ainda no estágio, em tão pouco tempo, ele conseguiu influir um pouco na dinâmica da vida desse sujeito, que assim como o professor, também enveredou nas perspectivas de luta social, política e desenvolveu a capacidade crítica de ver o mundo. Tudo isso mostra como o professor pode aprender e pode ser influenciador. Como a história, o ensino e a metodologia não é neutra. Esse reconhecimento pela docência faz o professor ficar melhor consigo, com os outros e com a educação. Então, por essas experiências relatadas e tantas outras que não cabem traze-las neste momento, entende-se o motivo de falar sobre os estágios, graduandos, professores e formação.

Ao mesmo tempo, como professor do curso de licenciatura em história e cooperador na área de estágio, Altair expõe que se estamos falando sobre um curso de formação de professores, o estágio faz parte desse momento. Acaba sendo um caminho e um diálogo que contribui nesse processo de formação identitária. Além disso, também contribui no desenvolvimento dos outros componentes curriculares. (ALTAIR, 2017).

Acompanhar essas narrativas sobre vivências e experiências dos sujeitos aqui postos e até mesmo partindo do que vivenciei no meu processo formativo, cabe ressaltar que os demais componentes curriculares que compõe o curso de Licenciatura em História do Campus XIV não foram citados por graduandos e professores. Entendo essa ausência como um indício das lacunas das práticas curriculares. O PIBID e os Estágios Supervisionados têm sido fundamentais, mas o tratamento dessas questões poderia emergir em outros momentos do curso. É como salienta a professora de estágio e ex-coordenadora do PIBID do campus:

O momento de realização do Estágio Supervisionado em História se configura para muitos estudantes da área como um grande desafio, visto que a experiência em sala de aula pode motivá-los para o exercício da docência ou não. Neste processo, o papel do professor de Estágio, como motivador e orientador das atividades curriculares a serem desenvolvidas é essencial. Se no dia-a-dia da sala de aula da educação básica reina a falta de interesse pela História, entre estudantes dos cursos de licenciatura não é diferente. Apesar de manifestarem uma grande paixão pela História, o que se percebe é que muitos graduandos não demonstram interesse pelo ensino. (BOUDOUX, 2013, p.1).

A fala da professora é bem interessante e possibilita-nos questionar sobre qual o lugar ocupado pelos outros componentes curriculares e docentes do curso. Apenas os professores de estágio ou das disciplinas pedagógicas que deverão exercer esse papel motivador? Claro que a professora não nos diz isso, mas, enquanto estudante do curso percebo que esse papel tem sim se reduzido a estes e faz-se cada vez mais necessário repensar esses posicionamentos.

Partindo da ideia de que a identidade não é algo adquirido, uma propriedade ou um produto, mas, um lugar de lutas e conflitos, espaço de ser e estar na profissão, seria mais adequado falarmos em um processo identitário, para podermos nos envolver e perceber toda dinâmica e a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995). Então, “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? (NÓVOA, 1995, p.16).

De forma geral, tanto os estudantes quanto os professores, demonstram que o formar, o ser professor é algo que não se traduz apenas pelo tempo de curso, de docência ou algo do tipo, mas, ao que aconteceu no percurso de cada um, como encarou a universidade, como procurou crescer fora e dentro dos espaços de formação, enfim. Então, o que dizem os professores e graduandos sobre sua formação?

Começa com os professores e experiências do ensino básico

“[...] o professor é um ser privilegiado, um profissional que vai trabalhar uma vida inteira num lugar onde ele sempre passou a vida dele [...] ele esteve lá desde as primeiras idades dentro da escola, o estar dentro da escola o conviver com determinados professores vai formando esse aluno, a formação ela não vai se dar somente pelo que ele ler ou pelo que ele discute mais também pelo o que ele olha no professor como um exemplo. (ALTAIR, 2017).

Ex-professor do ensino básico e colaborador dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em História do Campus XIV desde 2010, afirma que ao iniciar seus trabalhos na

área de estágio ainda não possuía experiência, mas, sua bagagem dos dez anos de atuação na educação básica, foi primordial. Ou, como ele prefere dizer: “[...] Eu trouxe aqui para a universidade a minha experiência como professor da educação básica”. (Ibidem, 2017).

Assim, como professor que vivenciou o chão das escolas e hoje participa direta ou indiretamente dos processos formativos de inúmeros professores, ele acaba por não só conhecer os dois espaços como carregar vastas experiências dos mesmos. Quanto a sua fala acima, ela nos coloca diante de algumas ideias interessantes. Ao chegarmos à universidade, não somos uma tabula rasa pronta para receber conhecimento. Nosso próprio processo educacional nos permite construir conhecimentos para a vida e para a docência (aqueles que escolhem essa área). Vivemos a maior parte de nossas vidas nos espaços escolares, e com concepções certas ou não, acabamos nos formando ao longo dessas vivências.

Além de sermos privilegiados com essa visão do que é educação e ser professor que obtemos nos nossos cotidianos de estudos, ainda conseguimos acionar até mesmo a maneira com que os professores davam suas aulas. Maia, falando dessas suas experiências com os professores do passado, relata que a relação mais humana em que muitos deles levavam para sala de aula, servem de exemplo até hoje no seu exercício. Mas essas influências refletem tanto na maneira de agir, como no pensar, como falou Margarida ao reencontrar uma ex-professora e ter lhe dito que ela era uma das suas inspirações quando estava em sala de aula.

Nesse sentido, o professor da educação básica acaba sendo o ponto de partida para a formação de diversos professores, ou seja, antes mesmo da intitulada formação inicial. Então, “as experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade”. (LUDKE, 2012, p.17).

Na relação entre universidade e escola

Veja bem, durante nossos estudos a gente sempre nos depara com textos que dizem que a academia durante muito tempo era o centro hegemônico da ciência do saber, e a escola sempre era reservada a prática. Só que quando a gente vai pro meio escolar, pro chão da escola, a gente percebe a gama de conhecimentos que esse espaço tem, produz. Então, hoje você ver a gama de pesquisas que você pode fazer dentro do chão da escola, pode perceber muito isso, a escola como um espaço para se fazer pesquisa porque lá também se produz conhecimento é onde se produz também resistência, então é um campo muito rico. (MAGNÓLIA, 2017).

Essa fala é bastante importante e diz muito de como ela vivenciou o espaço escolar no seu percurso formativo. Enquanto ex-pibid afirma que nessa experiência aprendeu a “valorizar a experiência do professor em sala de aula. Pelos anos que tem lecionando, fazendo

isso e pelos seus saberes, são pessoas que têm diversos saberes, são pessoas que lidam diariamente com alunos, com estudantes”. (Ibidem, 2017) Ainda, no próprio desenrolar da entrevista, ela comenta que foi a partir desse contato com a sala de aula, antes dos estágios obrigatórios que surgiu a problemática para seu trabalho de conclusão do curso. Então, muito mais do que um lugar para passar conteúdos ou estabelecer uma relação entre teoria e prática, esse momento, esse contato se traduz como de grande valia e importância para a formação docente. Ou, como a própria estudante diz, é uma experiência que coloca o chão da escola também como espaço de produção de conhecimento, de fazer pesquisa, de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, essa aproximação com a sala de aula, com a educação pública e básica se faz necessário para quebrar barreiras entre a universidade, pois na sua maior parte essa relação é nula ou distante e a discussão detém-se somente na teoria.

Formada em Letras Vernáculas e posteriormente em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Estela aponta como foi gratificante ter vivenciado as experiências de graduações duas vezes por esta Universidade. Contrário ao que muitos de seus colegas fazem ou fizeram, a formação na área da história era um desejo seu de muito tempo, afinal, fazia muito tempo que lecionava essa disciplina na rede estadual, mas queria ter uma formação específica. Ao longo do diálogo com Estela, foi perceptível o seu prazer em lecionar e sua admiração pela disciplina de História. Por já possuir uma graduação e estudar enquanto já atuava em sala de aula, que inclusive estagiou em suas próprias turmas, podemos achar estranha a forma em que se deu esse processo, porém, para ela, tudo isso contribuiu para que esse momento fosse realizado pela base de trocas experienciais. Mas, como assim? Como ensinava e estudava ao mesmo tempo e ainda, pela realização dos estágios supervisionados em sua própria sala de aula e turma, isso se traduziu em uma ponte para que pudesse colocar em prática tudo ou boa parte do que aprendia na universidade e ao mesmo tempo, levasse suas dificuldades e questionamentos para a universidade.

Nesse entendimento de que a relação entre a universidade e o ensino básico é uma importante ferramenta na formação de professores, outro docente é bastante aberto diante dessa perspectiva quando diz que o processo de receber estagiários em sua sala de aula se reverte como um momento de aprendizado, formação e trocas de experiências. Segundo ele, é um processo que acaba por apresentar algumas novidades, compreender como está sendo pensado o ensino de história na universidade. (ALZIR, 2017).

Com a fala de Alzir, percebemos que o estágio não apenas antecipa questões referentes à docência que só seria “descoberto” nas suas práticas, mas que nesse processo de ação/reflexão/ação, os estudantes também conseguem contrapor com as próprias posições

negativas e de julgamento que tinham. É o que observa Boudoux (2015) ao fazer uma reflexão em torno do currículo no ensino de História por meio das suas experiências no estágio supervisionado e no PIBID. Ela afirma que os licenciandos criticam os fazeres docentes, sobretudo em seus relatos de estágio, reclamam sobre a permanência de conteúdos e práticas pedagógicas ditas tradicionais e sobre a falta de atuação dos estudantes nas aulas. Porém, esse discurso que é exposto normalmente nos dois primeiros estágios, assume um dos problemas vivenciados por eles no momento de sua regência, ou seja, acaba reproduzindo tudo aquilo que criticaram anteriormente.

No espaço acadêmico

A formação acadêmica ela é primordial, se eu tivesse, isso eu posso afirmar no outro curso pra lecionar história por acaso, eu sei que eu não conseguiria fazer o trabalho que eu faço hoje. Não é um trabalho perfeito, eu estou ainda em formação e o professor ele acaba sempre estando em formação. Porém, quando é algo que você está nesse processo de ensino, está nesse processo de pesquisa já que educação e ensino de história também é a minha área de pesquisa, então você acaba se implicando mais pra poder desenvolver outras habilidades, por exemplo, habilidade de ser mais dinâmica, eu não tinha muito essa habilidade, então, as aulas da professora Cezarella me ajudou nisso, as oficinas propostas pela professora Rute pra pensar a sala de aula, a forma como a professora Íris pensou os o planejamentos anuais, a gente levando o livro didático pra sala de aula, e pensar esses conteúdos, pensar o diálogo com o presente, então, a gente percebe que alguns professores que não tiveram esse processo de formação acadêmico e até mesmo, é, esse processo de formação acadêmico voltado para os últimos vinte anos de pesquisa na área da educação, na área do ensino de história, porque uma coisa é o que a gente tá estudando agora, outra coisa são como esses professores a vinte, trinta anos foram formados, então, o novo referencial bibliográfico, as novas formas de ensinar história, o próprio conceito de história ele está em constante transformação. (ROSA, 2016).

A formação acadêmica é um dos itens básicos na constituição da docência. No espaço universitário, temos a oportunidade de desenvolver ações, vivenciar aulas instigantes, discussões coletivas, problematizações capazes de instruir o indivíduo pessoal e profissionalmente em sua formação. Muito mais do que um local de produção de ciência ou da mera transmissão de conhecimento, é um instrumento essencial para uma possível transformação social.

Ao mesmo tempo, temos tido uma formação aligeirada, uma falta de atenção com a preparação para o trabalho real, e é cada vez mais necessária uma melhor formação inicial para refletir numa capacidade de resposta reflexiva e ao mesmo tempo, de adaptabilidade. (LUDKE, 2012) Assim, garantir um ensino superior de qualidade se faz como uma demanda

urgente. Por outro lado, esse processo de formação deve-se também a abertura que cada sujeito permite em seu processo. A formação está em qualquer lugar, para quem quer buscar, aprender, ou seja, é um processo contínuo e que ninguém sai formado de uma instituição.

É pensar que a formação é contínua, uma construção, o nosso aprendizado sempre vai ser assim. O comodismo não leva a nada, não pode parar no espaço, tem que sair em busca, não precisa sair da escola ou da cidade que mora, a própria cidade oferece, a internet. E isso não deve ser algo obrigatório, pois a formação contínua é algo necessário. E a acessibilidade de hoje, não é como antigamente. A sua atuação em sala é vivida dia após dia, mesmo com os planejamentos, nada é definitivo. Não há plano perfeito, às vezes o dia diz se vai dar certo ou não, por diversos motivos. (MAIA, 2017).

Sobre essa formação contínua e múltipla de que tratam muitos estudantes de graduação e professores, ela não significa apenas aqueles momentos de formação aos moldes acadêmicos, como cursos profissionalizantes, especializações e entre outros. Há a partir dessa fala, uma expansão dessa significação. Para a docente, a escola, seus lugares de convívio, seu dia-a-dia, tudo isso lhe ensinam de alguma maneira, ou seja, não precisamos pensar mais em formação continuada de uma maneira tão limitada ou rebuscada. Essas construções são múltiplas e necessitam cada vez mais serem visualizadas assim.

Entender formação de forma contínua e múltipla parte de um primeiro momento. O acontecer, vivenciar ou o fazer com que essa construção realmente ocorra deve-se exclusivamente a cada posição individual. Ou seja, “é algo de dentro para fora”. (HORTÊNCIA, 2017). Assim, cada graduando e docente é dependente das suas escolhas e sua percepção da realidade, o adaptar-se nos contextos e circunstâncias que lhes foram postas depende de suas características pessoais, de suas iniciativas. O pensar e fazer da profissionalidade não se resolve reduzindo a formação nos termos de competências. (LUDKE, 2012).

É no antecipar de sua atuação em sala de aula, no experienciar

Eu acho que a junção da experiência e da formação, é importante. Porque, não basta só formação sem a experiência, não basta só a experiência sem a formação. Você precisa também ter a teoria pra em certos momentos você saber lidar em sala de aula e saber é, desenvolver uma boa aula. Né, então precisa ter a experiência e ter a formação teórica. (IRIS, 2017).

A partir da experiência os estudantes acabam se sentindo mais tranquilos para o exercício da docência. Como podemos perceber, ela é fundamental e, de certo modo se

diferencia da vivência. A experiência implica uma troca entre o que se diz individual e coletivo. E nesse processo não há uma desconsideração da formação e da base teórica, pelo contrário, um complementa o outro.

Em contrapartida, como aborda Nóvoa (1995), esse processo também implica um pensar pessoal e profissional. É pensar como cada um de nós tem de fazer como professor, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Para a estudante do sexto semestre que lecionou por dois anos no ensino infantil “[...] foi uma experiência um tanto que fez acordar para realidade, porque durante o curso, muitas vezes aparece bonitinho, aquela coisa enfeitadinha, é tudo lindo, é tudo fácil.” E segue explicando que a prática, o que você planeja, tudo é mais complexo. Ou, aprender que nem sempre vai ter respostas para tudo.

Já teve situações de também, de questões raciais mesmo, que a gente ver o tempo todo na faculdade, discute o tempo inteiro, mas que na realidade acontece na sala de aula, coisas que você fica sem saber como agir. Por exemplo, uma aluna negra se chamar de branca e você não ter reação, você ficar pasma com aquilo ali e tentar de alguma forma ajudar aquela criança a ver sua identidade, criar sua própria identidade. (IRIS, 2017).

Ao relatar sobre suas dificuldades e aprendizagens durante os dois anos que foi estagiária pela rede municipal, lembra que houve inúmeras situações em que mesmo tendo aprendido, discutido na universidade, a exemplo das questões raciais, quando acontecimentos reais se fizeram presente em sua sala de aula, percebeu o quanto ainda precisava saber reagir diante desses “imprevistos”. Mas, com todas as dificuldades e medos, buscou compreender do que resultou aquela fala e quais métodos lhe ajudaria para contornar essa situação. Essa experiência também apontou como a entrada na docência se traduz como um momento de sobrevivência, descobertas, desafios, popularmente falando, é o verdadeiro choque de realidade para muitos graduandos. Seja quando nos falta recursos, no momento de escolher qual livro didático trabalhar, na necessidade de se aperfeiçoar cada vez mais e tantos outros momentos. Extrair sempre o melhor de cada experiência é um caminho essencial, não que os caminhos sejam fáceis, mas vivenciá-los de forma mais leve, faz de qualquer profissão algo melhor.

Ao mesmo tempo, Iris percebeu que esse movimento por parte dos outros professores não existia. “Na escola que eu trabalhei, não. Eu via professores muito acomodados né, com

aquilo ali, às vezes trabalhavam o mínimo possível, ou às vezes é, até nem trabalhavam né, enrolavam. Eu vi muito disso. Eu via mesmo aquela questão de desinteresse, perda do interesse pelo o que fazia mesmo.” (IRIS, 2017). Talvez, como ela estava estudando e atuando, visualizar isso foi mais fácil do que para aqueles professores da escola em que ela trabalhava.

“*Isso eu não aprendi na universidade!*” Muitos estudantes utilizam essa frase para afirmarem que alguns de seus aprendizados foram adquiridos ao longo de suas vidas em sala de aula. Tanto nos relatórios de estágios em que tive acesso, quanto nas entrevistas concedidas, estudantes e professores da área ressoam essa perspectiva em todo momento.

A bagagem teórica não consegue nos levar a perceber a realidade de sala de aula: aponta o que deve ser feito, mas na hora que contrastamos a teoria junto com a prática percebemos que temos que nos doar ainda mais e pensar em estratégias a todo tempo, até porque a realidade exige muito mediante as pluralidades e singularidades e heterogeneidade do ser humano e sociedade. Principalmente porque não fomos habituados a isso [...] somos inseridos na educação tradicional desde os primeiros anos da vida escolar, e a memória permanece, com os perfis formados com o passar do tempo. Para o rompimento desta visão temos que conscientizarmos e querer mesmo dar o melhor de nós, da melhor forma possível. (CAMARÕES, 2013, p.15).

É perceptível na fala o discurso de que na prática, na realidade e chão da escola, tudo passa a ser visível, sejam os pontos positivos ou negativos. Mas, em meio a essa fala de conformidade, somos convidados a pensar sobre a nossa incompletude e, de como estamos tão habituados nesse modelo e pensamento de educação. Será que estamos no caminho certo ou apenas seguimos reclamando e fazendo tudo do mesmo jeito? Se entendemos que a formação deve ser contínua, qual o motivo de sempre atribuímos as falhas a um ou outro espaço específico de formação?

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p.16).

O processo que envolve a identidade do professor, sua formação inicial ou continuada perpassa por uma complexidade. As experiências de cada um são marcadas por dimensões múltiplas, visto que somos sujeitos sociais, históricos e das relações da cultura. Ainda, pela formação permanente e embates que se constituem no movimento diário das suas práticas.

Percebemos como a universidade ainda é vista como um espaço que não contribui fortemente para a atuação em sala, diz o que devemos fazer, mas não nos prepara para esse real saber fazer. Por outro lado, isso envolve uma problemática de pensarmos que a profissão docente deve conter modelos de ensino, modelos de como fazer, mas, isso é algo que também depende de cada profissional, seus percursos e pensamentos.

Por outro lado, qual o motivo da maioria dos estudantes antecipar essas experiências?

Assim, eu vim de família muito pobre, então a necessidade por dinheiro às vezes lhe obriga a antecipar algumas experiências. Por exemplo, quando eu entrei no PIBID claro, conhecer a sala de aula foi muito importante e foi também um deslumbre, já que no início do semestre a gente sempre tem aquele choque de alguns professores, a gente sempre tem aquele choque em relação a alguns professores que já estão desgastados em sala de aula e não recomendam que você continue fazendo uma licenciatura. Então eu conheci a sala de aula através do PIBID, paralelo a isso, fui tendo algumas experiências curtas, mas também fundamentais. (VERÔNICA, 2017).

Por mais que essas vivências sejam importantes na formação dos docentes e sirva de bases para o seu atuar em sala de aula, outros fatores também perpassam nessas antecipações. Desse modo, além de contribuir financeiramente na vida desses estudantes, acaba gerando um momento de grandes experiências. E por meio dessas antecipações ou não na docência é que “alguns chegam bem preparados, por já terem experiências anteriores em sala de aula, outros a adquirem com o ministrar da disciplina. Tendo em vista que a teoria é bastante diferente da prática, alguns ficam assustados inicialmente, mas com o passar dos dias se adaptam bem a realidade”. (ESTELA, 2017).

Nos diversos lugares/momentos ou para além da docência

Meu curso de história foi fundamental no processo da vida né principalmente para compreender, construir uma concepção de mundo, de relações sociais, relação de poder, relações políticas e econômicas e na verdade sobre meu papel na sociedade. (ALZIR, 2017).

Professor da rede estadual, entre os professores (digo professores da rede básica) que fazem parte desta pesquisa, é o único que teve sua graduação em História pela UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. A sua visão sobre a UEFS é de um espaço efervescente, com profissionais que vivem o cotidiano da universidade, do curso, que participam do debate social, político, sobre a educação. Ainda, que esse lugar lhe propiciou aprendizados fora dos muros, além da sala de aula, que segundo ele, isso que é o fundamental de uma universidade. Alzir não se prende em relatar da importância do curso de História em

sua vida e em seu processo formativo. Além de professor, é vereador no município e busca participar sempre de movimentos sociais. Então ele é aquele tipo de professor que tem engajamento político (não partidário), e isso é extremamente positivo, o se envolver com associações de bairro, grupos dos mais variados debates, a filiação em partidos, enfim, são processos que não deixam de ser uma formação.

Os espaços acadêmicos, a própria escola, tá em discussões com os próprios alunos, tá sempre discutindo com os próprios colegas de trabalho, participação nos grupos de estudos, movimentos sociais, atividades fora dos âmbitos acadêmicos ligados a sua própria vida, enfim, tudo isso acaba se traduzindo como espaço de formação. Então, nesses espaços, nesses outros espaços, a gente acaba atuando como seres formadores, aprendendo, e, ensinando também. (ROSA, 2016).

Então, os lugares educativos podem seguir uma orientação de desenvolvimento pessoal, cultural, de competências sociais ou na perspectiva de formação profissional. As expectativas e motivações a respeito da formação também parte das problemáticas e posicionamentos da sua vida cotidiana. “Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.” (JOSSO, 2007, p.414).

Como colocado ao longo de todo trabalho que o pessoal e profissional é algo intrínseco, a fala desse estudante do sexto semestre de licenciatura em História aborda isso perfeitamente

Todo o conhecimento que eu peguei, quando entro na universidade, eu conseguir aplicar ele em qualquer meio que eu estou, então por exemplo, eu me tornei líder comunitário, [...] me tornei presidente também de uma ONG a partir desse conhecimento que eu tive dentro da academia e com as relações externas. [...] Então, eu vejo a sala de aula hoje como um grande fazedor de outras possibilidades de mudança de vida. Então, por isso eu gosto tanto da sala de aula e claro, do curso como um todo. (VERÔNICA, 2017).

As experiências relativas ao exercer docente não se fixem apenas em relação à prática da sala de aula, formar-se em licenciatura também pode ser um pontapé para atuar em outros espaços. Ou como nos diz Certeau (1998) uma invenção do cotidiano, que ao deslocar a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, permita nascer uma prática do desvio no uso desses produtos.

Com a feitura deste texto, muitas questões ainda se fazem presente para novas e outras reflexões. Diversos desafios foram sendo postos a partir da documentação e processo formativo de cada sujeito exposto aqui. Tentei fazer com que no processo de descobrimento do outro, eu também me desvendasse e ao mesmo tempo, passei a perceber que as mudanças na história são traçadas no dia-a-dia, às vezes, quase imperceptíveis, lances sem previsões, coisas que vão acontecendo sem nos darmos conta, mas que vão acontecendo. (ALVES, 2003).

E nesse investigar os saberes e dizeres dos docentes, foi imprescindível reconhecer a autoria e subjetividade nesse processo. Sendo assim, foi importante saber como eles significam sua formação, a partir dos aspectos que mais valorizam. (MONTEIRO, 2007).

REFLEXÕES INICIAIS

Destinei o primeiro capítulo à exposição de eixos de minha trajetória de vida e formação que refletisse sobre questões que tocam em outros sujeitos e sobre a docência. Ao longo do segundo capítulo, já que valorizar a formação e atuação docente era um dos principais objetivos do trabalho, busquei por falar sobre alguns professores do município e que em consonância com as ideias trabalhadas no capítulo 1, eles também tinham alguma relação com minhas experiências, atuações e, sobretudo, com minha formação inicial. No capítulo três, busco estabelecer um cruzamento entre fontes escritas e orais dos professores, estudantes e das minhas experiências, com a intenção de evidenciar que formação é algo muito mais complexo do que se imagina. Além disso, que é justamente na interação que esse processo formativo realmente se realiza.

O exercício da pesquisa ressaltou a importância desses sujeitos que movem o processo educacional e que por muito tempo tem sido olhado de maneira aligeirada. Assim, tive o intuito de compreender mais sobre os processos que envolvem a formação docente, em especial, aqueles que fazem parte do meu contexto formativo e de futura atuação. Quanto aos saberes dos sujeitos pertencentes desse trabalho, percebe-se como são construídos ao longo de suas histórias de vidas, que são entrelaçados a partir de vivências profissionais e pessoais.

O interesse pela temática está intrinsicamente ligado ao meu auto reconhecimento e levou-me a muitos lugares. Minhas experiências, minha trajetória de formação, sobretudo no tocante a formação inicial, colaboraram significativamente para algumas questões iniciais e possibilitou entender e mergulhar melhor nessas questões. Percebi que as questões que me inquietam, também inquietam aos outros. Seja no âmbito da educação como um todo ou da formação inicial e continuada de professores.

Muitas reflexões permanecem em aberto após a feitura deste texto, tornando possível novas discussões ou reformulações. Alguns desafios foram postos no relato de cada processo formativo e com este cenário, se torna cada vez mais urgente uma exigência, um novo olhar para os docentes em formação ou em atuação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isis Ceuta Pinto. **Fazer do vivido história de vida: a (des) articulação das referências na escrita do memorial de formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. 25a Reunião Anual da ANPED. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Caxambu, MG, 2003. p. 62-74.

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral**. História, São Paulo, p. 125-136, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: nº 19, jan/fev/mar/abr, p. 20-28, 2002.

BOUDOUX, Adriana Silva Teles. **Estágio Supervisionado, Problematização e Historiografia no Ensino de História**. XXVII Simpósio nacional de História. ANPUH: Natal, 2013.

_____. **Reflexões em torno da construção de um currículo multicultural no ensino de História – experiências formativas no estágio supervisionado e no pibid**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis – SC, 2015.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 3. ed. p. 9-106, 1998.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. In: 2.o EAITI – Encontro Anual de Iniciação Tecnológica e Inovação, Maringá – PR, p.1-15, 2012.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n.44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

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

LARROSA, Jorge. “**Tecnologias do eu e educação**”. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. Caderno de pesquisa, v.42, n.146, p.428-451 maio/agosto. 2012.

_____. **O Lugar do Estágio na Formação de Professores**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007. v. 1. 262p.

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. “Trajetórias de vida e formação: narrativas sobre a constituição da profissionalidade docente e alfabetizadora.” In: **História Oral**. Rio de Janeiro: v. 18, n. 2, p.149-177, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org) **Vida de professores**. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995. P.11-30

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** : palestra de Antônio Nóvoa. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.

_____. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora Andrade; FREIRE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. “Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação”. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.1-17, 2003.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. RJ: Mauad X; FAPERJ, p.157-169, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 9-55, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: _____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 33-57.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia I Campinas I, julho – setembro, p. 403-412, 2010.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; Leite, Giovana Carine. “Calçando os sapatos do outro: um relato de experiência com história oral no ensino fundamental.” In: **História Oral**. Rio de Janeiro: v. 18, n. 2, p.83-103, 2015.

SANTOS, Geniclécia Lima dos; OLIVEIRA, Rayla Roberta Silva de; OLIVEIRA, Iris Verena Santos de. **Memória e história local no currículo de história**. Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologias - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: José Augusto de Brito Pacheco, Márcia Angela da Silva Aguiar e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (Orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 8. ed. p. 9-111, 2007.

FONTES

Entrevistas realizadas com estudantes de Licenciatura em História – Campus XIV

- Rosa: 15/06/2016 - 25 minutos e 13 segundos;
- Iris: 23/01/2017 - 21 minutos e 01 segundo;
- Jasmim: 23/01/2017 - 13 minutos e 35 segundos;
- Magnólia: 24/01/2017 - 15 minutos e 21 segundos;
- Margarida: 24/01/2017 - 17 minutos e 19 segundos;
- Verônica: 25/01/2017 - 28 minutos e 36 segundos;
- Narciso: 26/01/2017 - 14 minutos e 18 segundos;
- Dália: 07/02/2017 - 14 minutos e 27 segundos;
- Hortência: 23/01/2017 – 17 minutos e 12 segundos.

Entrevistas realizadas com Professores de História da Rede Pública de Ensino (básico/superior)

- Alcione: 15/06/2016 - 14 minutos e 42 segundos;
- Sol: 28/03/2017 - 53 minutos e 58 segundos;
- Maia: 30/03/2017 - 25 minutos e 25 segundos;
- Estela: 06/12/2017 - 08 minutos e 48 segundos;
- Alzir: 08/11/2017 - 14 minutos e 51 segundos;
- Altair: 11/12/2017 - 38 minutos e 48 segundos.

Relatórios de estágio supervisionado

- (Angola, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2012);
- (Nigéria, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2012);
- (Congo, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2012);
- (Moçambique, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2012);
- (Benin, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2012);
- (Guiné, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Cabo Verde, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Camarões, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Egito, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Etiópia, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Sudão, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2013);
- (Somália, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2015);
- (Madagascar, Relatório de Estágio Supervisionado. Conceição do Coité, 2015).

Documento do curso de História- UNEB/Campus XIV

UNEB. **Regulamento setorial de estágio do curso de história.** Conceição do Coité, 2015.

_____. **Projeto do curso de licenciatura plena em história para fins de renovação do reconhecimento.** Conceição do Coité, 2016.