

Campo de Saberes da História da Educação no Brasil

Atena Editora



Atena Editora

**CAMPO DE SABERES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL**

Atena Editora
2017

2017 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C198

Campo de saberes da história da educação no Brasil / Editora chefe Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.
202 p. : 625 kbytes

Formato: PDF
ISBN 978-85-93243-42-4
DOI 10.22533/at.ed.424171010
Inclui bibliografia

1. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDD-370.981

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

Capítulo I

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÃO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti.....05

Capítulo II

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha.....13

Capítulo III

AÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira.....26

Capítulo IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben e Milena Regina Duarte Corrêa.....36

Capítulo V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa.....46

Capítulo VI

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

Graciene Reis de Sousa, Antonio Guanacuy Almeida Moura, Jocyleia Santana dos Santos e Braz Batista Vas.....57

Capítulo VII

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araujo e Elizabeth Farias da Silva.....67

Capítulo VIII

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges.....88

Capítulo IX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte.....99

Capítulo X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges.....110

Capítulo XI

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona.....122

Capítulo XII

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-1905)

Mariana Silva Santos.....133

Capítulo XIII

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO EM MATO GROSSO

Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro.....146

Capítulo XIV

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos.....158

Capítulo XV

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sarah Maria Freitas Machado Silva e José Luis Sanfelice.....174

Capítulo XVI

UM BREVE DEBATE EPISTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL: QUAL CAMINHO ESCOLHER?

Willian Douglas Guilherme e Magalis Besser Dorneles Schneider.....187

Sobre os Autores.....197

interrelationship between doing, reading and contextualizing art.

KEYWORDS: Discipline of visual arts; school curriculum; teacher training.

CAPÍTULO X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação
Vitória-ES

RESUMO: A profissão docente é uma construção processual, compósita e permanente, ocorrendo cotidianamente no exercício da prática (NÓVOA, 1992). Portanto, torna-se de mister importância considerá-la em sua processualidade, onde o ser/estar, se fazer/sendo professor seja encarado como bastante complexo, dinâmico e plural, pois envolve diferentes saberes e fazeres, que são, por sua vez, estruturantes e estruturadores da constituição do habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005). Assim, buscou-se na presente pesquisa, ouvir e dar voz a professores aposentados de Geografia, que atuaram em diferentes níveis de ensino, colhendo narrativas e memórias de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão. Para tanto, apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), colhemos narrativas desses sujeitos, acerca de suas respectivas trajetórias formativas, na busca de pistas e evidências dos esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais. A pesquisa nos revela que compreendendo a cultura/identidade docente, que entrelaça trajetória pessoal e profissional, são referenciados os modos pelos quais a identidade é tecida. Nesta construção, as dimensões social, histórica e pedagógica lhe são inerentes. Revela também que nossas entrevistadas possuem um sólido e considerável reservatório de saberes. Ele é propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões docentes na prática, com a prática e sobre a prática, constitui-se em ricas possibilidades formativas. Portanto, olhar a internalidade de seus processos educativos, materializada em suas memórias e narrativas, revelou-se como um caminho possível para (res)significar a formação e a ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; narrativa; formação docente.

1. PALAVRAS INICIAIS

A profissão docente, conforme Nóvoa (1992), é uma construção processual e permanente, que ocorre cotidianamente no exercício da prática. Portanto, ao nos propormos a estudar essa formação, redirecionamos nossos olhares para os professores e para a internalidade do processo educativo (NÓVOA, 1992). Esse exercício, por sua vez, requer que seja considerada a processualidade histórica desse ser/se fazer professor.

O processo de ser/estar, se fazer/sendo professor é bastante complexo, dinâmico e plural. Como tal, envolve diferentes saberes e fazeres, que são estruturantes e estruturadores da constituição do habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

A busca por desvelar e socializar os movimentos, que configura o “se fazer/ser” professores, implica considerar a capacidade de uma determinada estrutura social de ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Em outras palavras, implica considerar o habitus professoral (BOURDIEU, 1992). Esses esforços passam e exigem, necessariamente, que tais profissionais sejam ouvidos, a fim de buscar memórias e narrativas acerca de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Parte-se da hipótese de que quanto maior for o período de tempo de exercício profissional no magistério, maiores serão as possibilidades de vivências e experiências do ser/estar professor. Dessa hipótese advém a opção por voltar nossa atenção para professores aposentados e, portanto, considerados experientes, provocando e resgatando memórias sobre suas trajetórias formativas, buscando pistas e sinais que possam contribuir para reflexões sobre o processo de formação docente. Assim, a presente investigação, apoiada em pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), buscou ouvir e dar voz a professores aposentados de Geografia que atuaram em todos os níveis de ensino: superior, médio e fundamental.

Segundo Bom Meihy,

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. (...) a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social. (1996, p. 13).

Atualmente, é possível reconhecer três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. A abordagem escolhida para este estudo apoia-se na modalidade da história oral temática, privilegiando a coleta de depoimentos por meio de entrevistas orais que desvelassem narrativas e memórias acerca do ser/se fazer/ser professores de Geografia. A opção por tal modalidade se justifica tendo em vista que,

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (BOM MEIHY, 1996, p. 41).

3. NOSSOS SUJEITOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: SINAIS FORMATIVOS

As professoras Santos (2016) e Valladares (2015) aceitaram o convite e compartilharam memórias de vivências e experiências de suas trajetórias formativas. Ambas possuem larga experiência e vivência, e apesar de já terem se aposentado formalmente, não conseguiram se afastar totalmente das atividades de ensino. Uma se aposentou como docente da Universidade Federal do Espírito Santo, onde ministrava aulas de conteúdos pedagógicos voltados para a formação docente em Geografia; a outra, como professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Vitória-ES.

Segundo Valladares (2015), apesar da publicação de sua aposentadoria, não se afastou da ação docente e cumpriu compromissos assumidos ainda quando na ativa. Nesse ínterim, recebeu convite para prestar novo concurso público para docente em uma instituição federal de Ensino Superior, no Estado do Rio de Janeiro. Com a aprovação, retornou formalmente à função. Já Santos (2016) informa que, no exercício da sua função docente, teve oportunidade de trabalhar nos diferentes níveis de ensino. Na educação básica, atuou tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Ao se aposentar, soube que faltava pouco tempo de contribuição para obter o direito a uma segunda aposentadoria e, diante disso, voltou à ativa no sistema municipal de ensino, onde permanecia na ocasião da entrevista.

Destaca-se, então, a paixão e identificação dessas profissionais com a profissão docente, o que sinalizam por vivências e experiências que clamam por serem registradas. Elas são prenes de saberes, não saberes e de fazeres, que em muito podem contribuir para a formação e ação de outros docentes, já que são estruturados e estruturantes do habitus profissional.

Nessa direção, destacam-se as potencialidades da pesquisa com a História Oral, que possibilita a elaboração de registros e documentação de experiências, saberes e práticas, a respeito de vivências e concepções. Isso significa uma possibilidade de documentar o não documentado, visto que, nessa abordagem de pesquisa, o uso da documentação oral equivale às fontes escritas.

Atualmente, é possível reconhecer três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral (BOM MEIHY, 1996). Nossa opção metodológica, devido à especificidade do tema aqui proposto, apoia-se nos pressupostos da história oral temática.

Ressalta-se ainda que a perspectiva da história oral, como metodologia de investigação, contribui também para a recuperação da arte de narrar que, segundo Benjamin (1985), está desaparecendo a cada dia. Como consequência do avanço do progresso técnico, se torna hábito apenas receber, pelos meios de comunicação, informações fragmentadas, descontextualizadas, de forma condensada, pronta, acabada.

É pertinente lembrar que nosso objetivo, ao desencadear memórias e

narrativas das trajetórias formativas de professores de geografia aposentados, gravita em torno da busca por evidenciar esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais. Parte-se do pressuposto de que a cultura e identidade docente, forjada pelas trajetórias pessoal e profissional entrelaçadas, permitem a compreensão e ampliação do campo conceitual, então definido como habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

Segundo Bourdieu

O habitus é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (1992, p.201-202).

O conceito de habitus professoral em Bourdieu (1992) e Silva (2005) aproxima-se da definição de epistemologia da prática profissional em Tardif (2000), tornando possível o estabelecimento de diálogos com ambos. Segundo Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional caracteriza-se pelo “(...) estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 13).

Logo, a busca por desvelar tal epistemologia, bem como a compreensão do habitus professoral, necessita, em última análise, que se volte para a internalidade do processo educativo: para o professor, seus saberes e seus fazeres, buscando captar como pensam, falam, trabalham na sala de aula; como transformam programas curriculares, como se apropriam de saberes, como os constroem/reconstroem e mobilizam, como interagem com os pais dos alunos, com os alunos e com seus colegas. Esse movimento, permeado/permeando e influenciado/influenciando por fatores de uma “determinada estrutura social”, acaba por ser incorporado pelos docentes, que tornam-se meios de disposições para sentir, pensar e agir como docentes. Tais práticas, conforme preconiza Bourdieu (1992), se constituem em estruturas estruturadas e estruturantes do ser/estar, se fazer/sendo professores.

Ao voltar nossos olhares para os professores e suas práticas, buscando compreender a epistemologia da prática docente e o habitus professoral, fez-se necessário que considerássemos suas narrativas e memórias acerca de seu ser/estar/se fazer/sendo docente.

A memória, seja ela entendida como experiência no tempo ou como vivência de um passado presentificado, seja ela entendida como registro subjetivo de experiências dadas pela significação que pode assumir para o narrador, poderá possibilitar compreensões e desvelamentos acerca das escolhas, opções, circunstâncias e contingências que permeiam a docência.

Destacamos as contribuições de Saveli (2006), pautadas nos estudos de Halbwachs, ao afirmar que quando narramos nossas memórias não necessariamente revivemos fatos e experiências passadas exatamente como

aconteceram, mas refazemos e reconstruímos tais experiências com imagens e ideias de hoje. Segundo a referida autora, ao solicitarmos que os professores narrassem suas memórias propiciamos aos mesmos

(...) revisitarem o passado mas, com olhos outros, em que o passado é ajustado às exigências e aos ideais do presente. (...) O conteúdo da memória, ainda que seja construído em nível individual, o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é resultado de um trabalho de organização, de (re)construção. Uma reconstrução psíquica e cultural que acarreta, de fato, uma representação seletiva do passado (p. 98-9).

Não obstante o conteúdo da lembrança não aflorar em estado puro na linguagem do narrador que lembra (SAVELI, 2006), tais narrativas valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e lacunas. Conforme salienta o poeta argentino Jorge Luiz Borges, “a memória e o esquecimento são igualmente inventivos” (1999, p.30). Portanto, partir de relatos e buscar compreender suas lógicas na docência, naquilo que as representam, que as identificam e que as sustentam, pode fornecer elementos que ressignificam sua identidade e sua prática docente.

As narrativas de nossas colaboradoras evidenciam a processualidade na construção de suas respectivas identidades docentes. Segundo as narrativas da Professora Valladares (2015), seu desejo inicial era de ser bailarina e o “encantamento” pela docência nasce na infância, em momentos que, visando as brincadeiras com o balé, se dispunha a ajudar as amiguinhas com os trabalhos escolares, para que assim as mesmas tivessem mais tempo livre para brincar de dançar. Em suas palavras,

Para poder brincar com o balé, à época, eu precisei ser professora das amigas de tal forma que a gente pudesse fazer dever de casa juntas, ganhando tempo para depois ensaiar várias peças no balé... Nessa época, eu comecei a me encantar com a docência, que não foi meu sonho inicial. (VALLADARES, 2015)

Ainda segundo narrativas de nossa colaboradora, esse encantamento pela docência se intensificou quando, mediante a necessidade de ajudar financeiramente a família, se viu “empurrada” para a docência sistemática, assumindo aulas como professora eventual e substituta em algumas escolas. Segundo ela, “é encantador o ato de trabalhar com a docência. Tem uma sedução que é difícil escapar dela. É encantador ser professora e isso, por mais que eu resistisse, me envolvia e eu acabei gostando muito de trabalhar com a docência” (VALLADARES, 2015).

Da mesma forma, a Professora Santos (2016) deixa transparecer a processualidade de sua opção pela docência como um sonho de criança e que a vida toda desejou ser professora, afirmando vir de uma família de professores (mãe, irmãs, tias), tendo iniciado na carreira antes mesmo de se licenciar:

A vida toda eu desejei ser professora. Eu venho de uma família de professores. Eu fui alfabetizadora do Mobral. Foi a minha primeira experiência em sala de aula. Eu não tinha curso superior. Só tinha o Normal. Aliás, eu estava cursando ainda o Curso Normal, lá no município de Santa Tereza (SANTOS, 2015).

A exemplo do que foi observado por Nascimento (2007) em sua pesquisa com vinte professores formadores atuantes em cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, também constatamos, implícito nas narrativas de nossas colaboradoras, que as experiências escolares e os professores com quem conviveram contribuíram para a construção das lembranças e imagens que hoje têm do “bom” e do “mau” professor. E são essas lembranças que balizaram, segundo suas narrativas, suas respectivas práticas.

Ao serem instigadas sobre lembranças de práticas de seus professores que de alguma forma tenham marcado suas memórias e influenciado suas atuais práticas, nossas colaboradoras reforçam o conceito bourdieusiano de habitus. Isso fica evidente em suas narrativas ao afirmarem, por exemplo, que “a gente acaba sendo uma amálgama de todos os professores que passaram pela vida da gente” (VALLADARES, 2015). Também a professora Santos (2016) é bastante enfática ao rememorar práticas de um ex-professor de Prática de Ensino, destacando como principal característica daquele professor a sua constante preocupação em orientar e subsidiar seus alunos para o exercício do magistério. Em suas palavras:

(...) ele dava muitas dicas de como enfrentar as dificuldades em sala de aula. Uma delas, que me lembro bem, é se o aluno fizesse alguma pergunta que você não soubesse responder, ele falava para não ficarmos nervosos, mas que, nessas situações, devêssemos nos apoiar na mesa, numa postura firme e jogar a pergunta para a turma. Com isso, segundo o professor, a gente se descontraí, ganha tempo para assimilar o que o aluno perguntou. Nunca fique nervosa por conta de uma pergunta que você não saiba responder na hora... Isso me marcou muito e eu levei para a vida toda. Na minha vida toda eu fiz isso (SANTOS, 2016).

A professora Valladares relembra exemplos de professoras consideradas sérias, responsáveis e bastante rigorosas no cumprimento de suas respectivas funções, mencionando três delas. Inicialmente, destaca a ação da professora primária, depois faz referência à professora da educação básica e, por fim, cita a ação de uma professora no ensino superior:

(...) a minha professora do primeiro ao quarto ano era um misto de terror e de amor. Ela era extremamente severa, mas muito competente naquilo que fazia e o exemplo dela está, inevitavelmente, na minha carreira, na minha maneira de ser professora. (...) ela marcou muito minha vida pessoal e a minha vida profissional também.

(...) eu me lembro de uma professora de matemática que eu tinha um verdadeiro pavor, mas eu achava fantástica na forma de trabalhar a disciplina, que para mim, era extremamente difícil e na qual ela mesclava um terrorismo fascinante. Era muito jovem, muito bonita e ela usava

essas qualidades para nos seduzir como alunas...

Outra professora que marcou minha vida (...) foi a professora Marionita, com suas práticas de ensino na universidade. Ela foi um exemplo de mulher, de pessoa, de professora. Eu acho que as marcas do trabalho dessa professora, na prática de ensino, estarão no meu trabalho de Estágio, de Prática de Ensino com meus alunos para sempre... Ela nos levava para a casa dela para prepararmos planos de aulas, para estudarmos muito, muito, muito... meiga, amiga, dedicada. Extremamente organizada na prática de ensino, pontuava as questões de como trabalhar a aula, de como trabalhar a avaliação, de como trabalhar o planejamento de uma maneira muito rica de experiência e embasamento teórico (VALLADARES, 2015).

Memórias de ações docentes se constituem em estruturas e são estruturantes da prática. Conforme Tardif (2000), boa parte dos saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo e provém de sua própria história de vida, constituindo-se em uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. É compreensível, assim, vez ou outra, nos pegarmos, a nós, professores que hoje somos, repetindo atos, gestos e atitudes de antigos mestres.

Mais uma vez, recorreremos às narrativas de nossas colaboradoras para exemplificarmos a relação dialética de vivências e memórias da ação de ex-professores com as concepções e práticas profissionais. Essa relação fica evidenciada pelas narrativas da Professora Valladares (2015), ao fazer referência à professora de Geografia do ginásio, que por sinal, era sua mãe:

(...) ela era uma professora extremamente exigente. Não era de conversar muito, mas fazia a Geografia que era a Geografia da época: uma geografia ilustrativa, de decoreba, de busca incessante sobre o mapa, de localização de fenômenos, de lugares... e ela fazia isso assim, com absoluta determinação e busca de que a gente aprendesse (...). Ela me desconhecia como filha em sala de aula. A minha mãe foi uma professora reconhecida em Vitória, Vila Velha, Ibirapu, onde ela trabalhou. Todos os alunos dizem dela o que eu sentia como aluna: que era uma professora extremamente séria com o fazer da Geografia (VALLADARES, 2015).

Já a professora Santos (2016), afirmando que absorvemos muitas práticas de nossos ex-professores, cita como exemplo suas memórias de uma docente que julgava uma excelente profissional, que a marcou muito e na qual procurou se mirar no exercício da sua função. Segundo suas narrativas:

(...) ela era dinâmica, alegre, fazia da sala de aula uma festa... eu sempre procurei fazer da sala de aula um espaço prazeroso de aprendizagens e não aquela coisa assim muito rígida. Eu sempre fui uma professora que gostei das exigências tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pedagogos, da própria escola. Eu gosto de ser criativa. Passo finais de semana planejando aulas. Com tanta experiência e eu ainda passo finais de semana planejando minhas aulas (SANTOS, 2016).

Percebe-se, pelas narrativas de nossas colaboradoras, uma grande ênfase na seriedade dos professores com o exercício da função e, ainda, que a exigência com o envolvimento e desempenho dos alunos se constitui um elemento essencial para que o professor seja considerado competente.

Segundo Edward Palmer Thompson, a experiência é fruto “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (1981, p. 15). Nas memórias de nossas entrevistadas fica bastante evidenciada a repetição de práticas e posturas de professores sérios e responsáveis, o que nos leva a pressupor que tais fatos contribuíram e influenciaram a prática das mesmas. Assim, pautados nos estudos de Thompson (1981), acreditamos que teorias e propostas circunscritas nos gabinetes não podem alcançar a trama real que ocorre somente na prática dos homens, na qual ocorrem ações que necessitam serem descritas e consideradas pelas teorias, porque são frutos da própria experiência.

Compreender a cultura/identidade docente, que possui uma trajetória pessoal e profissional entrelaçadas, pode referenciar os modos pelos quais a mesma é tecida em uma trama cuja dimensão social, histórica e pedagógica lhe são inerentes. Nas narrativas de nossas colaboradoras, encontramos pistas que evidenciam a tessitura de saberes, fazeres e práticas na constituição do habitus professoral.

Ao ser perguntada sobre práticas e posturas de seus ex-professores que a marcaram, a Professora Valladares relembra o período histórico de sua formação básica, enfatizando que as professoras, pautadas nos livros científicos, produziam textos, então denominados de pontos, para subsidiarem as aulas. Esclarece que, na época, o ensino não se pautava apenas nos livros didáticos e textos generalizados, mas, conforme enfatiza em suas narrativas, os professores escreviam para os alunos e isso a deixava fascinada: “a capacidade de eles escreverem sobre o que sabiam pra gente. Essa era uma das práticas mais correntes: passar no quadro o texto ou questionário feito pra gente” (VALLADARES, 2015). E, num entrelaçamento de tais memórias com suas atuais práticas, como docente, nossa colaboradora narra:

(...) hoje, quando eu retomo a minha sala de aula, procuro pensar em que tipo de encantamento eu posso provocar no meu aluno, numa época que a proliferação de informações, de imagens, de textos, de vídeos, de músicas, de programas de sites encantadores, de redes de informações que você viaja horas e horas, dias e dias. Como encantar esses meninos para além disso, usando ou potencializando isso, tirando o sentido de banalização?!? Meio que tirando uma névoa do olhar, para olhar com um outro jeito de ver o outro... (VALLADARES, 2015)

Essas pistas também se cristalizam nas narrativas da professora Santos (2016), quando, ao lembrar-se de ações e práticas de ex-professores que a marcaram, cita uma professora que era alegre, dinâmica, que ouvia a turma. E, ao

ser perguntada sobre algum momento, turma ou fato que porventura tenha marcado sua profissão, a mesma narra experiência onde as lembranças da ex-professora subsidiaram sua ação. Em sua narrativa, afirma que a primeira turma com que trabalhou, assim que assumiu o cargo na Escola Experimental da Universidade Federal do Espírito Santo, era uma turma muito crítica e questionadora. Na escola existia a prática da avaliação aberta, com participação de alunos, pais, professores, onde todos eram avaliados. A professora se lembra que sua primeira avaliação foi muito negativa, pois os alunos a avaliaram como uma professora autoritária, que não ouvia a turma. E narra:

Eu fui para casa com aquela avaliação e pensava que eu tinha que mudar. Então, no dia seguinte fiz uma mesa redonda com a turma, expliquei que tinha refletido muito sobre a avaliação e que estava disposta a mudar. Aí os alunos falaram que iam me ajudar. E foi tão gratificante... eu mudei tanto, eles também. Porque nossas relações afetivas não estavam boas. E foi tão bom que na oitava série eu já fui a professora homenageada. Eu sei que isso me marcou muito! (SANTOS, 2016).

4. PALAVRAS FINAIS

As narrativas de nossas colaboradoras contribuem, em muito, para evidenciar o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade, e de conciliação dialética entre ambos, oferecendo parâmetros para pensarmos em ações, comportamentos e práticas educativas enquanto produto de uma relação entre práticas de grupos e/ou indivíduos, resultantes de uma trajetória social. No entanto, também ficam bastante evidenciados, nessas narrativas, os subsídios que lhe propiciam articular a complexidade que envolve a ação docente, principalmente no atual contexto de desenvolvimento técnico-científico, de aceleração na produção de informações e saberes, na complexa rede de relações interpessoais que permeia o cotidiano da sala de aula.

Percebe-se que nossas colaboradoras possuem um sólido e considerável reservatório de saberes, propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões docentes na prática, com a prática e sobre a prática, constituem-se em ricas possibilidades formativas.

O desafio está posto e a caminhada aqui apenas se inicia...

REFERÊNCIAS

Fontes Orais:

SANTOS, Jurema T. **Depoimento** [2016]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2016

VALLADARES, Marisa. T. R. **Depoimento** [2015]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2015.

Fontes Bibliográficas

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A.C.V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. P.131-146

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp.197-221.

BOM MEIHY, José Carlos S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, Jorge Luis. Obras Completas, vol I; vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo. Cortez, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.111-140.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do Habitus Profissional. In: 30ª Reunião da ANPEd. **Anais**. Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3096-Int.pdf>. Acesso em 2014

NÓVOA, António. Vida de professores. Porto, Portugal. Porto Editora, 1992. 214 p.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v.1, n. 1, p.94-105, jan.-jun., 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>.

[Acesso em 27/08/2014.](#)

SILVA, Marilda da. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ensino na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n° 29, p. 152-163. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre-RS: Pannonica, n.4, 1991. pp.215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

THOMPSON, Edward P. Miséria da teoria: ou um planetário do caos. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ABSTRACT: The teaching profession is a processual construction, composed and permanent, occurring daily in the practice of practice (NÓVOA, 1992). Therefore, it is of the utmost importance to consider it in its processuality, where the being / being, if making / being a teacher is seen as quite complex, dynamic and plural, since it involves different knowledges and actions, which are, in turn, Structuring and structuring of the constitution of the professorial habitus (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005). Thus, in the present research, we sought to hear and give voice to retired teachers of Geography and who worked at different levels of education, gathering narratives and memories of their conceptions, knowledge and practices in the exercise of their profession. For this, based on the theoretical-methodological assumptions of Oral Thematic History (BOM MEIHY, 1996), we draw narratives of these subjects, about their respective formative trajectories, searching for clues and evidences of the efforts and movements that constituted their professional identities. The research reveals that in understanding the culture / teaching identity - which has a personal and professional trajectory intertwined, it refers to the ways in which it is woven in a plot whose social, historical and pedagogical dimension are inherent to it. It also reveals that our interviewees have a solid and considerable reservoir of knowledge, propitiated by their experiences and experiences, which, together with professional maturity and reflections in practice, with practice and practice, constitute rich formative possibilities. Therefore, looking at the internality of its educational process, materialized in its memories and narratives, has revealed itself as a possible way to (res) mean the formation and teaching action.

KEYWORDS: Memory; narrative; Teacher training.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-42-4

