

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

**IZAIAS DE LACERDA PEREIRA**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UM OLHAR SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM  
PRIMAVERA DO LESTE/MT**

**RONDONÓPOLIS-MT**

**2022**

**IZAIAS DE LACERDA PEREIRA**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UM OLHAR SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM  
PRIMAVERA DO LESTE/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, na Área Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins

PPGEdu/UFMT

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

P436n      Pereira, Izaias de Lacerda.  
              NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UM OLHAR SOBRE  
              O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS  
              PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PRIMAVERA DO  
              LESTE/MT [recurso eletrônico] / Izaias de Lacerda Pereira. – Dados  
              eletrônicos (1 arquivo : 173 f., pdf). – 2022.

              Orientador(a): Rosana Maria Martins.  
              Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,  
              Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
              Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.  
              Inclui bibliografia.

              1. Cefapro. 2. Formação Permanente. 3. Narrativa  
              Autobiográfica. 4. Política de formação. 5. Professor de História. I.  
              Martins, Rosana Maria, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PRIMAVERA DO LESTE/MT"**

AUTOR: MESTRANDO IZAIAS DE LACERDA PEREIRA

Dissertação defendida e aprovada em 28/06/2022.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

2. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (EXAMINADOR INTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. DOUTORA ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO (EXAMINADOR EXTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

4. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (EXAMINADOR SUPLENTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

**Rondonópolis, 28/06/2022.**

---

Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/06/2022, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/06/2022, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria Moraes Anunciato, Usuário Externo**, em 12/07/2022, às 06:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4747006** e o código CRC **CA2E5FE2**.

## DEDICATÓRIA

À sensibilidade humana  
E aos corações bondosos,  
À honestidade e ternura,  
E aos seres generosos,  
Ou simplesmente  
A toda a minha família,  
Aos meus professores,  
Aos amigos e amigas,  
Pelo zelo e apoio ao sonho humano.

## AGRADECIMENTOS

*O amor é a fonte de qualquer comportamento verdadeiro humano.*

*O amor é eterno e transcende tempo e espaço.  
(I Cor. 13)*

**Deus**, pelo dom da vida! Sem a fé, acredito que a existência não teria sentido!

**Meus pais**, fonte de minha existência, orientadores, educadores, esteio fiel do amor!

**Minha Esposa**, amiga, companheira pacienciosa, grande incentivadora da continuação de meus estudos!

**Filhos**, com quem aprendi o que é amar!

**Meus irmãos**, responsáveis também pela minha educação. Obrigado pelo incentivo e amor ao irmão caçula!

**Em memória a meus avós** Iralina Osterberg Lacerda e Izaias Lacerda Neto, com quem aprendi a escutar e contar estórias/histórias!

**Minha Orientadora**, a quem conheci e aprendi a admirar. Obrigado pela paciência, pelo carinho e pelas experiências compartilhadas!

**Meus professores**, Ademar de Lima Carvalho, Eglén Silvia Pipi Rodrigues, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Hugo Heleno Camilo Costa, Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Lindalva Maria Novaes Garske, Simone Albuquerque da Rocha!

**Aos membros da banca:** Ademar de Lima Carvalho e Rosa Maria Moraes Anunciato!

**Aos participantes da pesquisa**, por doarem seu tempo, pelos diálogos e aprendizagens compartilhadas!

**Amigos e colegas de trabalho**, pelas experiências compartilhadas!

**A todos** que não mediram esforços e contribuíram com suas experiências!

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, com o objetivo de analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente. A investigação está alicerçada em pesquisa autobiográfica, abordagem qualitativa de pesquisa que possibilita compreender o processo de formação vivenciado pelos participantes e, por meio de narrativas autobiográficas, são socializadas as experiências do sujeito que passa pela formação inicial e permanente, exaltando o movimento contínuo de sua formação. Para isto, a coleta de dados centra-se em narrativas autobiográficas de professores da disciplina de História extraídas em roda de conversa *online*, com foco na formação vivenciada por esses professores ao longo de suas vidas e durante a atuação profissional. Nesta investigação, busco responder à seguinte problemática: Quais contextos e aspectos formativos vivenciados pelos professores de História foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional, em especial as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro? Realizou-se o levantamento de pesquisas correlatas, que serviram de aporte teórico conceitual e metodológico desta dissertação e a constatação de sua pertinência e relevância investigativa. A coleta de dados empíricos deu-se por intermédio de rodas de conversas *online*, cujos dados revelados apontam que os aspectos formativos vivenciados pelos professores de História estão diretamente ligados aos processos informais e formais de formação. Estes são provenientes de posturas que entrelaçam laços familiares e escolarização básica, seguidos pelos saberes profissionais docentes construídos ao longo da carreira, resultantes da observação da prática pedagógica de seus professores, pelo processo de iniciação à docência, dos desafios e superações em processos de trabalho docente, dos processos de formação permanente derivados da autoformação, heteroformação e ecoformação que potencializaram novas aprendizagens da docência, marcadas pelas relações sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas vivenciadas ao longo da vida, permitindo a compreensão de como foi se dando o desenvolvimento profissional docente dos participantes desta pesquisa.

**Palavras-Chave:** Cefapro; Formação Permanente; Narrativa Autobiográfica; Política de formação; Professor de História.



## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/UFR), in the Research Line Teacher Training and Public Educational Policies, with the objective of analyzing how the History teacher has been developing professionally. in training contexts, experienced throughout their school and professional life, focusing on the training actions developed by Cefapro in Primavera do Leste in the State of Mato Grosso and on public policies aimed at teaching professionalization. The investigation is based on autobiographical research, a qualitative research approach that makes it possible to understand the training process experienced by the participants and, through autobiographical narratives, the experiences of the subject who undergoes initial and permanent training are socialized, exalting the continuous movement of their formation. For this, the data collection focuses on autobiographical narratives of History teachers extracted in an online conversation circle, focusing on the training experienced by these teachers throughout their lives and during their professional practice. In this investigation, I seek to answer the following problem: What contexts and formative aspects experienced by History teachers were fundamental for their professional development, especially the formative actions developed by Cefapro? A survey of related research was carried out, which served as a theoretical, conceptual and methodological contribution to this dissertation and the verification of its pertinence and investigative relevance. Empirical data collection took place through online conversation circles, whose revealed data indicate that the formative aspects experienced by History teachers are directly linked to informal and formal training processes. These come from attitudes that intertwine family ties and basic schooling, followed by professional teaching knowledge built throughout their careers, resulting from the observation of the pedagogical practice of their teachers, through the process of teaching initiation, challenges and overcoming in teaching work processes, of the processes of permanent training derived from self-training, hetero-training and eco-training that potentiated new teaching learning, marked by social, cultural, religious, economic and political relationships experienced throughout life, allowing the understanding of how the teaching professional development took place of the participants of this research.

**Key words:** Cefapro; Permanent Training; Autobiographical Narrative; Training policy; History teacher.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Quantidade de produções encontradas conforme os descritores usados, delimitado em um período entre o ano de 2010 e janeiro 2022.

**Quadro 2** – Descrições das produções selecionadas para análise.

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAE	Apoio Administrativo Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOP	Centro Permanente de Formação de Professores
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
DEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEJAS	Centro Educacional de Jovens e Adultos
CIS	Contrato de Impacto Social
EMC	Educação Moral e Cívica
DRC	Documento de Referência Curricular
DRE	Diretoria Regional de Educação
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
IES	Instituições de Educação Superior
JURC	Jovens Unidos na Reconstrução Cristã
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação (9394/1996)
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE	Sistema Estruturado de Ensino
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TAE	Técnico Administrativo Educacional
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TICE	Tecnologias de Informação e Comunicação Educacional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A GÊNESE DA PESQUISA .....	14
2	MEUS PERCURSOS FORMATIVOS: TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA .....	21
2.1	A minha primeira infância .....	22
2.2	Infância e adolescência: a escola e o trabalho. ....	24
2.3	Formação e profissionalização docente .....	28
2.4	Concurso, professor formador e mestrando .....	35
3	DESVELANDO AS PESQUISAS CORRELATAS .....	40
3.1	Elucidando a pesquisa.....	42
3.2	Aproximação entre as pesquisas .....	47
4	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	57
4.1	Os reveres recentes do ensino de História .....	64
5	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	70
5.1	O desenvolvimento profissional do professor de História.....	74
5.2	O que escrevem os teóricos sobre a formação de professores .....	76
5.3	Histórico da formação continuada na Rede Estadual de Mato Grosso.....	79
5.4	A desconstrução da política de formação de professores em Mato Grosso.....	82
6	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	89
6.1	Abordagem qualitativa de pesquisa .....	90
6.2	Método autobiográfico: narrativas autobiográficas .....	93
6.3	Aspecto formativo da narrativa autobiográfica.....	97
6.4	Roda de Conversa: prosa, tereré e chimarrão .....	102
6.5	Apresentando a roda de conversa .....	105
6.6	Roda de conversa <i>online</i> : narrativa autobiográfica.....	108
6.7	Explorando as narrativas autobiográficas .....	110
7	PARTICIPANTES DA PESQUISA: UMA ESCUTA ATENTA .....	112
7.1	Análise dos dados: buscando compreender o percurso formativo dos participantes da pesquisa.....	114
7.1.1	Eixo 1: percurso formativo e desenvolvimento profissional.....	115
7.1.2	Eixo 2: percepções dos professores acerca da política de formação continuada do Estado de Mato Grosso .....	131
8	CONCLUSÃO .....	147
	REFERÊNCIAS .....	155

9	APÊNDICES.....	166
---	----------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO: A GÊNESE DA PESQUISA

O homem, como um ser histórico,  
inserido num permanente movimento de procura,  
faz e refaz constantemente o seu saber.  
(FREIRE, 1983, p. 31)

Ao navegar nas lembranças do passado, oriento-me na bússola do presente, ao tomar, como porto de partida, as narrativas autobiográficas para me auxiliarem a estabelecer relações reflexivas, de forma a compreender os processos formativos que colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores de História.

A oralidade como fonte investigativa são abordagens recentes utilizadas por pesquisadores, principalmente historiadores influenciados pela Escola dos Annales, movimento historiográfico originário no século XX, liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, que conduziram uma corrente que se contrapunha ao positivismo. A partir da Escola do Annales, as investigações sociais ganharam espaço, inclusive, no campo das memórias, valorizando a história oral, conceituando as pesquisas biográficas como fontes epistemológicas.

Bolívar (2002, p. 2) observa que, em um ideal positivista, mantinha-se um distanciamento entre o pesquisador e objeto da pesquisa e “[...] la investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad”. Afirma que o enfraquecimento do positivismo tem como paralelo o fortalecimento da hermenêutica em pesquisas nas áreas sociais, abrindo campo para narrativas orais como novo modelo de coletar informações, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial.

O uso dessa metodologia possibilitou a pessoas anônimas, usurpadas e silenciadas pela guerra e pelos governos autoritários, serem ouvidas. A apreciação das narrativas orais não só emergiu para a compreensão dos aspectos sociais em pesquisa qualitativa, como também contribuiu para a abertura democrática. Esta afirmação de Bolívar (2006, 2006, p. 12 grifo do autor) expõe que “Dentro aún del enfoque ‘militante’ de la historia oral, tras la restauración de la democracia em diversos países que habían sufrido dictaduras, emerge un importante movimiento de restauración de la verdad o recopilar y mostrar la otra historia (la silenciada y oculta)”.

Com o advento da história oral a investigação voltou o olhar para as mudanças sociais, para os aspectos culturais, principalmente, para a segregação social. As sequelas das

guerras e as questões sociais eram difíceis de serem quantificadas pela corrente positivista, possibilitando a sociologia e a antropologia de analisar e compreender as relações humanas de forma interpretativa. Bolívar (2006) destaca que a evolução da investigação biográfica desenvolveu-se envolta às novas modalidades de pesquisa qualitativa que tomaram a educação como campo investigativo.

É na área educacional que direciono minha proposta investigativa e não visio delinear pelo campo historiográfico, pois penso ser oportuno pontuar as inúmeras possibilidades de utilizar a oralidade como fonte investigativa. Cabe destacar que, apesar de os aspectos investigativo-biográficos e das fontes orais utilizados pelos historiadores terem semelhanças, a história oral e as narrativas autobiográficas são investigações distintas cujas essências convergem. Com o emprego da história oral, os historiadores, em sua maioria, estudam as questões sociais que envolvem o sujeito; já nos aspectos biográficos, o sujeito é campo principal da investigação e tudo o que o rodeia são elementos secundários em uma investigação biográfica.

Não que eu esteja fugindo dos aspectos historiográficos, mas a minha proposta investigativa parte de observar o próprio sujeito a partir de suas narrativas autobiográficas. Partindo dessa compreensão, me volto a observar o desenvolvimento profissional dos professores de História.

Ao adotar o uso de narrativas autobiográficas do outro, primeiro, essencial fazer uma leitura reflexiva evocada na minha história de vida, descrita na segunda seção desta dissertação. Corroboro Martins (2015, p. 29) ao assegurar que a narrativa “[...] permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo”. Ao narrar minha história de vida, passei a ter outras compreensões dos meus processos formativos, estabelecendo novos significados ao meu amadurecimento profissional. Assumo outro recorte de Martins (2015, p. 35) quando afirma que “[...] a transcrição da narrativa autobiográfica, que venho exercitando, ajuda-me a compreender todo o meu histórico de formação, cheio de vivências que o tempo não apaga, que ligam o passado ao presente, lançando-me ao futuro”.

Refletindo sobre o passado, entendo o presente e me lanço ao futuro das incertezas, mas cheio de objetivos, com novas perspectivas do porvir. Reitero-me em Josso (2007, p. 435) segundo a qual é “[...] indispensável a continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos”. Ao olhar, reflexivamente, ao passado, percebi que o trabalho biográfico não se limita à narrativa de histórias, mas às representações tecidas sobre aspectos que me foram e são significativos para minha lapidação profissional.

Nóvoa (2013), ao descrever sobre pesquisa autobiográfica, ressalta que, nos últimos anos, houve um grande avanço nesta linha de investigação que tende a observar os saberes e os contextos formativos a envolverem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. O autor salienta que não tem como separar o ser pessoal do ser profissional, pois é uma sintonia em que o ser, ao se formar e autoformar, desenvolve-se profissionalmente. Reali e Mizukami (2005) destacam que, por meio das narrativas, é possível observar os processos formativos de experiências adquiridas pelos docentes ao longo da vida e apontam que o desenvolvimento docente envolve aprendizagens informais e formais.

Para compreender os processos formativos docentes, evoco narrativas autobiográficas para observar o desenvolvimento profissional de quatro professores de História, originários de três diferentes escolas públicas de Primavera do Leste - MT, atuantes no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, os quais participaram da formação sobre Ensino de Geografia e História, desenvolvida pelos professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), polo de Primavera do Leste.

Os antigos Cefapros, foram reordenados como Diretório Regional de Educação, eram centros de formação vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e estavam organizados em 15 polos estratégicos que auxiliavam as escolas da rede pública no desenvolvimento da política de formação continuada dos profissionais da educação.

Entre as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro, organizei, em conjunto com a professora formadora de Geografia, a Formação sobre o Ensino de Geografia e História, realizada durante os anos de 2018 e 2019, com o objetivo de oportunizar momentos formativos aos professores de Geografia e História da rede estadual de educação, lotados no município de Primavera do Leste.

O projeto de investigação que deu origem a esta dissertação surgiu na minha ansiedade de observar o desenvolvimento profissional dos professores de História que participavam efetivamente das ações formativas ofertadas pelo Cefapro. Para isso, convidei, a fim de participarem desta pesquisa, quatro professores de História que participaram da formação sobre o Ensino de Geografia e História.

Indagava-me se os momentos formativos que desenvolvíamos iam ao encontro das necessidades formativas desses professores, fato que me levou a levantar a problemática investigada: Quais contextos e aspectos formativos vivenciados pelos professores de História foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional, em especial as ações



formativas desenvolvidas pelo Cefapro? O foco desta investigação não são, especificamente, as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro, mas os contextos formativos que contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores de História. Para elucidar a investigação, lanço o objetivo de analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente.

Para melhor aclarar a pesquisa, estabeleço alguns objetivos específicos:

- Apresentar, por meio das narrativas autobiográficas, o trajeto formativo dos participantes da pesquisa.
- Expor e analisar o desenvolvimento profissional do professor de História, referenciando as vivências formativas com foco na política de formação continuada do Estado de Mato Grosso.
- Investigar e descrever a dinâmica da formação sobre o Ensino de Geografia e História em Primavera do Leste - MT, enquanto processo colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor de História.

A partir dos objetivos, levanto algumas perguntas para direcionar a investigação e responder ao problema de pesquisa:

- 1- Quais aspectos formativos são narrados pelos participantes desta pesquisa que colaboram no entendimento de como vão se formando continuamente, levando em consideração a escolarização, formação inicial e carreira profissional?
- 2- Quais contribuições, dos momentos vivenciados no decorrer das ações formativas concebidas pelo Cefapro, auxiliaram o professor de História em seu desenvolvimento profissional?
- 3- Como as discussões teóricas, realizadas durante os encontros formativos sobre o ensino de Geografia e História, contribuíram para desenvolvimento profissional do Professor de História?
- 4- Quais são as impressões do professor de História sobre a política de formação continuada de Mato Grosso?

É oportuno frisar que, ao utilizar a terminologia “formação continuada”, refiro-me à locução encontrada nos documentos oficiais do Estado de Mato Grosso, aludindo à política que direciona os processos formativos na rede estadual de educação. Porém, faço a defesa

da “formação de professores”, entendendo-a como uma formação permanente que envolve um extenso processo de análise crítica dos contextos sociais e políticos da educação (LIBÂNEO, 2004) e também comungo com Freire (2001), ao defender que a formação de professores envolve um processo de “educação permanente”, muito pela *finitude* do ser humano. “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p. 12).

Ao assumir a terminologia “formação de professores”, refiro-me à formação educacional vivenciada pelo ser humano ao longo da vida e, também, pela reflexão da “práxis”, como movimento dialético ação e reflexão sobre a ação educativa (FREIRE, 2001). Assim, corroboro Nóvoa (1992) ao afirmar que “[...] a formação deve ser encarada como um processo permanente [...]” (Nóvoa, 1992, p. 18) que envolve a “reflexividade crítica” da prática pedagógica.

Por defender a formação de professores, destacarei o desenvolvimento profissional do professor de História, permitindo que seja realizada uma leitura longitudinal das memórias que emergiram dos participantes, ao apresentarem aspectos vivenciados ao longo de suas vidas. Neste sentido, assumo os pontos de vista defendidos por Marcelo (2009), ao referenciar que o desenvolvimento profissional envolve, entre outros significantes, a predisposição do professor em assumir “[...] uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções [...]” (MARCELO, 2009, p. 09), que o levarão à formulação de novos saberes.

O desenvolvimento profissional docente é entendido no sentido evolutivo e contínuo dos processos formativos dos professores, visando superar “[...] a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 1999, p. 9). Assim, o desenvolvimento profissional docente decorre de todos os processos formativos vivenciados pelos professores ao longo da vida, perpassando pela formação permanente e, em questões gerais, inclui atividades e processos que auxiliam os docentes no desenvolvimento de saberes para o exercício da profissão (MIZUKAMI, 2014).

Esclarecido meu posicionamento sobre o uso da terminologia formação de professores e a definição de desenvolvimento profissional docente, passo a descrever os passos da dissertação.

Organizei a dissertação em oito seções: primeiro, começo com a introdução e apresentação da dissertação no formato de como está organizada; na segunda seção, discorro

sobre os meus percursos formativos, observando a minha trajetória e história de vida em um processo de imersão em si, descrevendo passagens da minha vivência mundana que me marcaram e creio tenham sido fundamentais para minha lapidação pessoal e profissional. Nesse processo de imersão em si, passei a compreender o processo formativo na narrativa autobiográfica; a cada mergulho nas memórias, novas descobertas, novas concepções, novas compreensões de mim e novos saberes que redimensionaram minha visão sobre o eu pessoa e o eu profissional. Corroboro Passeggi (2008), sobre o processo de formação por meio da autobiografia ser um trabalho “[...] laborioso, sedutor e consideravelmente formador [...]” (PASSEGGI, 2008, *apud* PASSEGI; GASPAR, 2013, p. 63).

Na terceira seção, desvelo as pesquisas correlatas dos descritores que se aproximam do objeto de minha investigação, trazendo as informações coletadas no banco de dados do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2010 e janeiro 2022. Dessas, elegi quatro dissertações e uma tese que, em alguns aspectos, aproximam-se da minha pesquisa e escrutinei-as, destacando os fundamentos metodológicos utilizados e as relações de aproximação e divergências entre as pesquisas.

Na quarta seção, discorro sobre ensino de História no Brasil, fazendo breve explanação de como o conhecimento histórico foi sendo apropriado, sua organização curricular e reveses recentes do ensino dessa disciplina, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) e tecendo uma análise crítica desse processo.

Na quinta seção, abordo o desenvolvimento profissional docente, com foco especialmente no professor de História, tomando como referência teórica e apoiando-me em Marcelo (1999; 2009) e Mizukami (2014). Nesta mesma seção, aproveito para discorrer sobre a formação de professores na escola, observando a relevância dos processos formativos para o desenvolvimento profissional docente, me atentando ao que os teóricos escrevem sobre a formação de professores. Trago um breve histórico da política de formação continuada no Estado de Mato Grosso, os retrocessos formativos com a destituição do Cefapro e a descaracterização da formação dos profissionais da educação.

Na sexta seção, exponho os caminhos metodológicos da pesquisa, tipo de abordagem, caracterização do método autobiográfico, aspectos formativos das narrativas autobiográficas, apresentação da roda de conversa como instrumento de coleta de dados, explorando a relação da roda de conversa com minhas vivências formativas e a

instrumentalização da roda de conversa *online*, alternativa encontrada para se reunir em tempo de pandemia mundial do Coronavírus, doença de síndrome respiratória grave.

Na sétima seção, teço uma análise dos dados coletados, apresento os professores de História participantes da pesquisa, atentando aos processos formativos vivenciados ao longo da vida que os auxiliaram no desenvolvimento profissional. Para análise dos dados, organizei as informações em dois eixos: (1) percurso formativo e desenvolvimento profissional e (2) percepções dos professores acerca da política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso. O primeiro eixo, categorizei-o em: representação de si, escolha da profissão, início da docência, atuação profissional e contextos formativos, a fim de direcionar a análise do desenvolvimento profissional vivenciado pelos professores de História, participantes desta pesquisa, ao longo da vida. No segundo eixo, retomei alguns questionamentos direcionadores desta investigação ao centralizar a análise das narrativas dos professores acerca da política de formação continuada para profissionais da educação de Mato Grosso, relacionando as ações formativas desenvolvidas pelos Professores Formadores do Cefapro.

Por último, a conclusão na qual descrevo minhas reflexões finais sobre o processo investigativo, buscando um paralelo com a problemática e os objetivos da investigação, espreito uma análise dos aspectos metodológicos e os achados que foram significantes para a pesquisa.

## 2 MEUS PERCURSOS FORMATIVOS: TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA

Em nosso curso de vida,  
somos como um rio que segue seu leito,  
e seu curso, em curvas sinuosas.  
Ondas turbulentas.  
Calmaria ou parado demais,  
Mas logo, logo lá na frente,  
uma curva desconhecida,  
corredeiras e agitação.  
Mas o que queremos encontrar é um porto seguro,  
um lugar secreto e calmo,  
onde possamos aportar!  
Assim é o rio de nossas vidas...  
raso ou profundo,  
límpido ou de águas turvas.  
Assim é o rio de nossas vidas,  
sinuoso e calmo, tranquilo e agitado,  
com curvas estreitas, desconhecidas.  
Mas que precisamos navegar!  
Remando no rio da vida, nunca desejamos naufragar!  
(GILBERTO BRAGA)

Narrar a minha história de vida é um desafio que me leva a conhecer-me além do aqui e do agora e não significa apenas descrever-me fisicamente, pois implica uma reflexão de desvendar-se na infinidade de incertezas e certezas lapidadas no decorrer do tempo. Escrever minha autobiografia, afora uma descrição pessoal, envolve meus pensamentos, sentimentos e recordações. Assim, vejo a vida como um rio que nasce e segue em direção ao mar e, descer em direção ao mar, é ir ao encontro do futuro incerto, com muitos desafios e conquistas. Ao chegar à beira mar, o rio não deixa de existir, mas transforma-se em um imenso oceano. A vida segue o percurso da história, alimentando a fermentação para produção de outro movimento da vida.

Vejo o rio muito presente na minha vida e não poderia suscitar a anamnese sem compará-la ao rio. O rio segue o seu leito e, também assim, nossa vida tem um percurso a ser seguido; não acredito no destino, mas no presente que construímos e, parafraseando Shakespeare, vejo o futuro como incerto.

As lembranças da minha infância trazem sempre presente a minha relação com a natureza, principalmente com os rios na região de Amambai-MS. O córrego Roda d'Água, como o chamávamos, onde todos os dias das férias de verão nos banhávamos. O rio Jogui, quantos peixes pescados; o córrego do Areião que, na cidade, passava ao lado de nossa casa e, quando chovia, alagava tudo ao redor, inclusive, o nosso lar. O córrego Panduí que dava

acesso ao centro da cidade; o rio Amambai, utilizado para identificar a região e depois deu nome à cidade.

Escolhi o rio para relatar a minha trajetória de vida por acreditar que, de obstáculos, o rio entende e, assim como um rio, percebo que a vida corre pela superfície, à busca de espaços, construindo e reconstruindo seu rumo.

## 2.1 A minha primeira infância

Ao iniciar a minha narrativa autobiográfica, alicerço-me em Nóvoa (2014, p. 9), ao afirmar que “não há conhecimento sem conhecimentos de nós mesmos”. Ao relatar minha história, vejo-me envolto na busca de conhecer-me e, ao me encontrar comigo mesmo, aprendendo e reaprendendo com as lembranças do passado. Corroboro Lispector (1969), quanto ao: “[...] é na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”.

Escrever a minha biografia significa viajar no pensamento, buscar palavras e significados, em cujo exercício percebo que escrever de si requer refletir sobre a própria vida. Talvez, este seja o meu desafio: deixar fluir as minhas vivências de como fui me constituindo profissionalmente pelos percursos vividos. Trago um recorte do poema de Clarice Pacheco que reflete um pouco este processo de imersão em si:

Quando rever é reviver  
Preciso reviver, eu bem sei,  
mesmo que só na lembrança,  
voltar à minha antiga casa,  
rever a minha infância  
e todos os momentos felizes que lá passei.  
(CLARICE PACHECO)

A longevidade da memória de minha infância estende a algo marcante: ser tio, aos quatro anos de idade e esta é a primeira lembrança dessa fase. Assim como as águas do rio fluem de uma simples nascente, as lembranças de minha infância fluem como algo marcante: o nascimento da minha primeira sobrinha (Solange), pois me lembro de que ficava bravo por me chamarem de tio. Nesse período, já morávamos na cidade, não tenho lembranças da vivência no sítio anterior a este período; gostaria de me lembrar, mas nada me vem à mente.

Caçula de dez irmãos, para não ficar sozinho em casa enquanto meus irmãos iam à escola e ao trabalho, por muitas vezes, acompanhava minha mãe ao hotel onde trabalhava de camareira. Foi seu único emprego no decorrer de 25 anos, profissão na qual se aposentou.

Muitas vezes, acompanhei-a, ficava brincando, assistindo à TV nos apartamentos, mas também a ajudava.

Já meu pai, trabalhador braçal, passou parte da vida trabalhando na área rural e vinha esporadicamente à cidade e, quando eu tinha oito anos de idade, meus pais se separaram, cujo motivo papai ausentou-se por um tempo do convívio familiar.

Assim, como o rio que encontra muitas pedras no seu curso, trago forte a lembrança dos meus seis anos de idade quando encontrei uma pequena pedra pelo caminho da vida. Morávamos em uma casa alugada na rua José Bonifácio em Amambai-MS, lugar marcado por sintomas de muitas dores.

Uma manhã, despertei com o tornozelo dolorido e inchado, quase apanhei, pois minha mãe achou que tinha machucado fazendo arte. Lembro-me que vovó veio nos visitar e ela sabia algumas orações para machucados e rendidos, que chamávamos de benzimento. Banharam meu pé com ervas e sal. Com o passar dos dias, aconteceu o mesmo no outro pé e, naquele momento, minha mãe percebeu que não se tratava de um simples machucado. Levaram-me ao Dr. Macedônio, clínico de quase todas as famílias porque lá havia poucos médicos na época.

Fui diagnosticado com reumatismo no sangue, sendo medicado com penicilina benzatina 1.200, conhecida por nós como benzetacil, que tomei, inicialmente, a cada cinco dias, alternando até tomar, sequencialmente, de 30 em 30 dias, até os meus 17 anos idade.

Apesar de alguns problemas de saúde, como foi gostosa a minha infância! Que saudades do sítio dos meus tios! Lembrar a minha melhor infância é lembrar-me dos meus tios Walter e Elorina, de meu primo Roney; sentávamo-nos na varanda do casebre do sítio, contávamos causos e lorotas. Talvez, ali, tenha sido o primeiro despertar para ser professor de História, com os causos e prosas à luz de lamparina, quando eram organizadas as melhores rodas de conversa familiar. São tantas histórias, que lágrimas lubrificam os olhos só de lembrar!

Quando fui para a escola, aproveitava as férias para ir ao sítio dos meus tios, brincar com meu primo e ali vivi momentos maravilhosos! Recordo-me de banhar na represa do córrego da Roda d'água, das pescarias no rio Joguí, de espantar os chupins na roça de arroz, cavalgar no cavalo Moro que utilizávamos para levar as vacas leiteiras ao curral e buscar lenha na roça. Colhia e debulhava milho para as criações; ali éramos fazendeiros com centenas de bois de sabugo. Era uma infância sadia, despreocupada, televisão à bateria, ligada só para assistir ao jornal; fora isso, tudo era puro contato com a natureza.

O tempo passou, as lembranças permaneceram quase que intactas, “[...] com direito a idas e voltas, pois nos levam a lembrar de histórias que dá vontade de contar e contar [...]” (GALZERANI, 1999, p.102). As recordações do passado são tão significativas que, se eu pudesse, não pararia de mencioná-las. Recordar a infância não significa querer voltar ao passado, mas banhar-se de lembranças que foram significantes e contribuíram para minha formação humana e constituição daquilo que sou hoje.

## **2.2 Infância e adolescência: a escola e o trabalho.**

As águas do rio brotam na superfície onde formam uma nascente e, só à frente, muito à frente, ao encontrarem águas de outra nascente, formam o riacho. O rio tem suas fases de formação e, assim, é com uma criança: nasce, vive descobertas, vai à escola, recebe e adquire novos conhecimentos e segue o percurso durante sua longevidade.

Para aprimorar minha formação, precisei banhar-me em novos rios, fui para escola, estudei da 1ª a 8ª série na Escola Estadual Cel. Felipe de Brum, no município de Amambai - MS. A 1ª e a 3ª série repeti por duas vezes. Entre tratamento de saúde e a dificuldade de minha mãe me acompanhar à escola, acabei abandonando o estudo na metade do primeiro ano e, já na 3ª série, reprovei, pois tinha algumas dificuldades de aprendizagem.

Por mais que me esforce, não consigo me lembrar das professoras da 1ª série, pois foi factível a substituição de professoras nesse período; na 2ª série, estudei com a professora Silvia, mas as lembranças são mais nítidas a partir da 3ª série, com a Professora Neir, com quem estudei por dois anos seguidos. Admito que repetir a 3ª série possibilitou-me atingir a aprendizagem dos colegas de turma e, na 4ª série, com a professora Marlene de Almeida, tive mais facilidades em apoderar-me dos conhecimentos escolares.

A professora Marlene de Almeida era muito exigente, mas também tinha uma forma peculiar de se relacionar com os alunos. Era mais que aprendizagem, eram também lições para a vida. Lembro-me de que abordava constantemente sobre a postura corporal, ensinou-nos a olhar nos olhos das pessoas, fator fundamental para minha vida profissional. Foi quem me despertou a dedicar-me aos estudos, estava dando as primeiras braçadas e aprendendo a nadar, ganhando confiança e coragem para navegar em águas mais profundas, ou seja, encarar a vida com objetivos e confiança.

Da 5ª à 8ª série, tenho nítidas as recordações de muitos professores e até gostaria de nominá-los, porém me atenho ao professor Ivo Santana, um dos que mais me influenciou na



vida escolar, motivo, talvez, de hoje eu ser professor de História. Além de professor, foi também meu colega de trabalho e somos grandes amigos, tendo, inclusive, o hábito de visitá-lo e trocar algumas horas de boa prosa.

Minha adolescência foi uma alternância entre idas e vindas, casa, escola e o trabalho. As necessidades financeiras me levaram a ter contato com o trabalho ainda muito cedo. Aos oito anos de idade, ganhei meus primeiros “troquinhos”. Nós morávamos ao lado do córrego Areião, cujos vizinhos tinham uma areieira e tiravam areia do rio utilizando a pá. Eu, aproveitando o rio para banhar, peguei uma pá e, de brincadeira, passei a tirar areia do rio, ganhei minhas primeiras moedas que utilizava para comprar refresco.

Eu adorava acompanhar minha mãe ao serviço e, como não tínhamos TV, enquanto a ajudava, assistia a desenhos, pois os donos do hotel não se importavam, até diziam que eu era muito prestativo. Aprendi com mamãe a estender a cama de forma peculiar e, em períodos esporádicos, até fui contratado para cobrir férias de outras funcionárias e trocava os forros das camas, enquanto mamãe fazia a limpeza geral. O que mais gostava de fazer era passar o aspirador de pó no último andar do prédio com aproximadamente 10 apartamentos todos forrados com carpete.

Aos 13 anos tive o primeiro emprego fixo como ajudante na mecânica de automóveis “Volcar Serviço”, onde trabalhei por mais de um ano e depois fui ajudar meus irmãos na construção civil. Como tinha irmãos mecânicos e pedreiros, parte de minha adolescência e início da juventude, alternadamente, aprendi um pouco de mecânica e construção civil.

Apesar de ter muitas saudades da infância, a adolescência foi de muitas descobertas, um período de amadurecimento muito rápido e, aos 13 anos, passei a participar da Pastoral da Juventude no grupo de jovens, denominado: Jovens Unidos na Reconstrução Cristã (JURC). Ainda tenho amigos bastante presentes dessa época.

Fui catequista aos 14 anos de idade, sempre tive uma participação ativa na Igreja Católica. Entre os cursos e encontros religiosos, fui desenvolvendo algumas habilidades que foram fundamentais na vida profissional. A relação atuante em eventos escolares e religiosos, nas comunidades eclesiais de base, ainda na adolescência e em toda a juventude, predispuseram-me a ser destemido ao utilizar a oratória. Acabei ganhando espaços, sendo convidado a conduzir cursos, palestras e até pregações.

Fazíamos encontros que envolviam grupos de jovens de cidades vizinhas, construí um lastro diverso de amizades que provocou o amadurecimento muito rápido da

adolescência à juventude. Penso que o envolvimento na vida religiosa foi fundamental para a construção de minha identidade pessoal.

Descrevendo esta minha biografia, percebo os percursos formativos pelos quais passei e passo a entender que a vida é uma constante formação. Como Nóvoa (2014), observo que passamos por dois processos formativos: educação formal e a educação informal, cujos modelos são arraigados de conceitos importantes para a nossa formação humana. Igual a Libânio (2006, p. 16), penso a educação como "[...] uma prática social que acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.) [...]".

Vejo minha vivência no grupo de jovens como um importante processo educativo de característica informal, apesar de ter diretrizes catequéticas eclesiais que aproximam à formação formal, a relação com o outro, o diálogo descontraído, as rodas de tereré, os momentos esportivos, a saída, juntos, para os bailinhos em família, tudo isso são aspectos da educação informal que, contíguo à educação escolar, constituíram o esteio para minha vida adulta.

Não poderia deixar de relatar como eram bons os bailinhos em família! É comum, na região de Amambai, talvez pelo espírito fronteiriço com o Paraguai, uma tradição passada há gerações, aos sábados, ao som de sanfona e violão, reuníamo-nos na casa de amigos e parentes para dançar um bailinho. Muitas vezes, saíamos do grupo de jovens direto para os bailes. Hoje, é mais difícil, pois nos espalhamos muito, mas, mesmo assim, no final e início de cada ano, basta ter uma oportunidade para nos reunirmos e tudo acaba em baile.

Em 1997, servi o exército ali mesmo em Amambai no 17º Regimento de Cavalaria Mecanizada, onde cumpri o período de recruta e solicitei a primeira baixa, pois não me identifiquei com a carreira militar.

Saindo do exército, fui morar em Cel. Sapucaia - MS, município fronteiriço com a cidade paraguaia Capitan Bado. Ali morei e trabalhei com meu irmão Onofre, o mais velho dos homens, que tinha uma mecânica de automóveis acoplada a sua casa. Trabalhava durante o dia e, no período noturno, cursei o 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Cel. Sapucaia.

Continuei a vida religiosa de forma ativa tanto que, de certa forma, recebi influências e optei em buscar o sacerdócio. No ano seguinte, fui para o Seminário Católico Sagrado Coração de Jesus em Dourados-MS, onde concluí o Ensino Médio como bolsista na escola

particular Imaculada Conceição. Como era exigência para continuar no Seminário passar no Vestibular da Universidade Federal da Grande Dourados e, não conseguindo, precisei retornar para casa, motivo que ausentou meu interesse pela vida sacerdotal.

Deixar o seminário não me passava pela mente e tentei várias alternativas para continuar como ouvinte, porém o Reitor e o Bispo eram intransigentes. Era auge de padres cantores se tornarem famosos, havia muita procura por parte dos jovens para entrar no seminário, porém, uma das exigências para continuar, era passar no vestibular, fato que não consegui enquanto era seminarista.

Não posso reclamar de não continuar a vida sacerdotal e tenho muito a me alegrar pelas aprendizagens que auxiliaram nas minhas relações sociais e profissionais.

Tudo que vivenciei durante a minha adolescência e juventude, de certa forma, contribuiu para eu entender meu lugar na sociedade, de ser protagonista da minha realidade. Aprendi ser um rio, vivendo uma constante descoberta, sabendo contornar as curvas, as pedras e os inúmeros obstáculos e, nas incertezas, fui me lapidando e edificando a minha identidade. Tudo o que vivenciei no decorrer do tempo fez parte da minha formação e, inclusive, até os bailinhos foram momentos de aprendizagem, pois ali construí laços de reciprocidades.

Pensando sob a perspectiva freiriana, estamos suscetíveis a uma formação permanente desde que consigamos fazer uma sucessão de movimentos que envolvam a ação reflexiva, de forma a posicionar-nos criticamente diante da realidade de nosso tempo. É por meio da reflexão constante da nossa prática que edificamos novos conhecimentos, moldando-nos e afeiçoando relações com o outro.

Busco, em Libâneo (2006, p. 17), destacar a importância da educação como forma de “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. Partindo deste entendimento, compreendo a minha adolescência e juventude como um grande berço educativo, no qual tive a oportunidade de familiarizar-me com um processo formativo diversificado que, de alguma forma, serviu de base para o meu direcionamento profissional.

### 2.3 Formação e profissionalização docente

Escrever a autobiografia é imergir nas águas do passado, relembrando sensações que deixaram marcas, recordações que, de tempo em tempo, precisamos revisitamos, pois presumo sermos constituídos de vivências que, de alguma maneira, lapidaram-nos no curso da vida. Aproprio-me de uma descrição de Mia Couto (2007, p. 1) ao afirmar: “Eu seria uma pessoa pobre se não fosse capaz de produzir histórias, de fazer da minha própria vida uma narrativa que posso emendar, apagar e enfeitar”. A vida é um constante aprendizado, estamos sempre edificando novos conhecimentos e, quando nos voltamos ao passado, já não é com os olhares de outrora. Lapidados por novos contextos históricos, somos impulsionados a enxergar o processo histórico do nosso passado com o olhar do presente.

Relembrando o passado, vem-me à memória o sonho de fazer o Ensino Superior. Como na época em Amambai só tinha o curso de Administração na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), área de estudo com que não me identificava, tive de esperar, sempre acreditando que cada coisa acontece no seu tempo. Não tardou e, em 2002, abriu o curso de Licenciatura em História na Faculdade de Ponta Porã (FAP), cidade vizinha a 120 quilômetros de distância. cursar Ensino Superior foi um momento de muita emoção para um jovem de família pobre que, em sua infância, sonhava ser professor.

Inicialmente, a minha renda era insuficiente para as despesas com transporte e a mensalidade da faculdade, por isso meus irmãos ajudavam com o custo do transporte. Nesse mesmo ano, consegui emprego comissionado no Departamento de Trânsito de Amambai-MS, com um salário razoável e, então, passei a manter os meus estudos.

Entre as idas e vindas de ônibus à faculdade, enamorei-me por minha esposa Jacinta e namoramos por cinco anos. Eu não tinha pressa em casar, mas fui pressionado pela vovó Iralina, que gostava muito da Jacinta e, devido aos problemas de saúde, dissera que queria assistir ao nosso casamento antes de morrer. Atendendo a esse pedido, marcamos o casamento para 07 de outubro de 2007, porém minha avó faleceu dois meses antes dessa data.

A vida nos deixa lembranças e, lembrar-me da vovó Iralina, é lembrar-me das suas histórias, pois gostava de contá-las, tinha a memória de uma enciclopédia, narrava as passagens de sua vida de forma tão empolgante que, ao escutá-la, parecíamos coadjuvantes. Dos meus avós, herdei o gosto de guardar coisas antigas, tanto que hoje tenho um minimuseu em casa, ainda bem que minha esposa não se incomoda com as antiguidades.

Acho que nasci para guardar antiguidades. Voltando à infância, lembro que, aos sete ou oito anos de idade, ganhei do meu avô Isaias Lacerda um isqueiro feito com chifre de boi o qual ainda tenho guardado. Também, ainda guardo um porta-alimento, objeto em formato de uma lata de óleo, utilizado por Jeremias Osterberg, irmão da vovó Iralina, pracinha que lutou durante a Segunda Guerra Mundial, o qual trouxera o artefato como lembrança da guerra; depois, vovó me presenteou e recomendou-me guardá-lo com muito carinho por ser uma relíquia familiar.

Hoje, os objetos e documentos antigos que são descartados, ganham um cantinho especial em nossa casa. Muitas vezes, sou convidado a expor as antiguidades, geralmente em eventos culturais nas escolas.

Passei a expor os artefatos, imagens e documentos quando ainda estava cursando o Ensino Superior, utilizando principalmente os documentos como fonte teórica para minha monografia de graduação. Depois, passei a usá-los como aspectos metodológicos em sala de aula, estimulando os alunos a desenvolverem pesquisas, a partir de artefatos antigos. Entendo que a apropriação do uso de fontes históricas pode suscitar o emprego de diversas temáticas e abordagens em sala de aula, proporcionando, aos alunos, a imersão na pesquisa e o entendimento do processo histórico.

Inserir o uso de fontes históricas (materiais, orais, documentais, audiovisuais, arqueológicas etc.) em sala de aula tem sido defendido por historiadores; meu esteio é a obra *Fontes Históricas*, organizada por Carla Pinsky (2008), sendo a base teórica de aporte na minha prática pedagógica. Para Pinsky e Luca (2009), a expansão para utilização de fontes históricas por pesquisadores e professores em sala de aula advém da postura dos historiadores contemporâneos diante da pesquisa histórica e historiográfica.

As historiadoras Schmidt e Garcia (2003) destacam a relevância de o professor de História inserir o método de pesquisa em sala de aula, vislumbrando a metodologia de ensino baseada na investigação como “[...] intervenção mediadora do professor, cujo papel seria importante na seleção e graduação da metodologia de trabalho com fontes, em função dos objetivos a serem atingidos e do desenvolvimento do conhecimento no aluno” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 225).

A utilização de aspectos investigativos como problematização do conhecimento dos alunos já era defendida por Zaragoza (1995, p. 138), ao expor que “[...] la investigación es la piedra de toque de la didáctica de la historia, que tiende entre el pasado desconocido e el adolescente el puente de la acción científica. Lo afectivo puede ser el impulso, el motivo,

pero actividade de investigación es cognitiva”. O autor defende a inserção do ensino de História por meio da investigação como ponto de partida para os alunos problematizarem questões cotidianas, sociais, culturais, políticas, econômicas, que permitem contextualizar o conhecimento e desenvolver o pensamento crítico.

Empregar fontes históricas em sala de aula está relacionado à investigação histórica, pela qual o professor pode direcionar o aluno a desenvolver pesquisas sobre algum objeto, imagem, documento e outros, provocando-o a contextualizar sua investigação.

Bezerra (2018) salienta que a utilização de fontes históricas no ensino de História como meio investigativo é uma estratégia que pode auxiliar os alunos a desenvolverem o conhecimento histórico.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas, que pode ser trabalhada pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão etc. (BEZERRA, 2018, p. 42, 43).

Neste sentido, Bezerra (2018) entende que utilizar essa metodologia por meio de investigação com fontes históricas pode ajudar o aluno a ampliar conceitos históricos, bem como a adquirir um entendimento da conjuntura social, cultural e outros que o envolvem. Pode, assim, ser um “[...] mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo” (BEZERRA, 2018, p. 42).

Desde o início da docência, empreguei esta metodologia na minha prática pedagógica e prossigo até os dias atuais. A cada início de ano, fomento os alunos a fazerem pequenas investigações de determinada fonte histórica; primeiro, problematizo o conteúdo e os direciono a desenvolverem uma pesquisa, vou orientando-os paralelamente e questionando aspectos que podem ser explorados na investigação. Os discentes são guiados a entregarem um trabalho escrito e, à posteriori, há a socialização dos achados em forma de seminário; por último, faço uma exposição de diversas fontes históricas, envolvendo todas as turmas.

Voltando a minha formação acadêmica e à vida profissional, lembro que, entre estudos na graduação e a vida juvenil, acabei me envolvendo no pleito eleitoral de 2004 e, vitoriosos, fui convidado a ser assessor de gabinete do prefeito eleito, função que exerci entre os anos de 2005 a 2008. Concomitantemente, a partir de fevereiro de 2007, fui convidado a lecionar no curso de História da Faculdade de Ponta Porã, na qual me formara. Assim, a minha experiência inicial com a docência foi no Ensino Superior.

Pensando em um rio presente desde a minha infância, o Ensino Superior foi o divisor de águas na minha vida. A formação superior proporcionou um oceano de opções para conduzir a minha embarcação. Tive que escolher entre docência ou seguir a vida política que batia à porta e a docência falou mais forte.

A vida, às vezes, é marcada por surpresas e jamais esqueci e suponho que jamais esquecerei o dia em que o professor Nivalcir Almeida, coordenador do curso de História, durante uma de suas aulas, bateu no meu ombro e disse: - Izaias, continue estudando, quero você trabalhando comigo! Aquelas palavras me levaram a um silêncio que nem consegui agradecer. O que o professor queria dizer? Será que ele queria que eu trabalhasse na faculdade? Isto mesmo! E após eu concluir a graduação e a especialização em Ensino de Geografia e História, pelo Instituto de Estudo Avançado e Pós-Graduação (ESAP), fui convidado a lecionar na faculdade.

Devido a minha função de assessor de gabinete, tinha a incumbência de acompanhar as sessões na câmara de vereadores, que ocorriam às segundas-feiras, no período noturno e, numa dessas sessões, no início do mês de fevereiro de 2007, recebi uma ligação do professor Nivalcir que, rápido e objetivo, não deu tempo para eu pensar, só disse: - Venha para cá amanhã, você vai começar com duas aulas na turma do primeiro ano com a disciplina “Teoria da História”.

Abandonei a sessão, corri para casa. Vasculhei no armário de aço onde estavam guardadas todas as apostilas e materiais utilizados na graduação e na especialização, inclusive, a ementa do curso de História que utilizei para fazer o meu planejamento. Como no dia seguinte tinha atribuições na prefeitura, avancei madrugada adentro, lendo e preparando a minha primeira aula.

Confesso que meu planejamento foi praticamente uma cópia da ementa do curso, era o que tinha em mãos e as apostilas foram as mesmas utilizadas na minha graduação, sendo os únicos recursos que reuni para aquele momento. Como professor iniciante, para planejar as minhas atividades pedagógicas, ancorei-me nesse conteúdo apropriado o qual me fora significativo na graduação, mas, com o tempo, fui percebendo que era necessário ampliar meu conhecimento, para melhorar minha prática pedagógica.

Ser professor iniciante, logo no Ensino Superior, foi um desafio imenso, tinha muitas dúvidas, mas reforço o apoio da coordenação, de toda a equipe de profissionais da Faculdade, colegas professores, técnicos, equipe gestora, todos colaboraram para minha iniciação na docência.

Trabalhei na FAP por três anos e, quando nasceu meu filho Arthur, licenciiei-me, optando em trabalhar mais próximo de casa e acompanhar meu filho. Nesse período, eu também já lecionava na Faculdade de Amambai (Fiama) que ficava a cem metros de nossa casa e completava outro turno de trabalho com aulas, em contratos nas redes municipal, estadual e particular.

A realidade de professor iniciante nas redes de ensino é algo inimaginável: para fechar um turno de trabalho, tive que trabalhar em três escolas de redes diferentes.

Quando me desliguei da função de chefe de gabinete no final de 2008, já trabalhava como docente na FAP, mas precisava complementar minha jornada de trabalho. Então assumi, inicialmente, quatro aulas das disciplinas História da Educação e Antropologia e Sociologia no curso de Pedagogia na Fiama, que funciona em dois turnos: matutino com Ensino Médio e, no período noturno, Ensino Superior.

Para trabalhar no Ensino Médio, a direção da Fiama, professora Nanci, impôs uma condição: teria que assumir todas as disciplinas da área de Ciências Humanas. Na incerteza de conseguir aula em outra rede, submeti-me a essa exigência. Ali tive a responsabilidade de lecionar as disciplinas de Geografia, Filosofia, História e Sociologia nas únicas três turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Paralelo a isso, fui chamado pela direção da escola Cel. Felipe de Brum, professora Algemira dos Santos Tobias. Como não queria perder a oportunidade de ter vínculo com a rede estadual e a possibilidade de trabalhar na escola da minha infância, assumi seis aulas no Ensino Médio Técnico, nas disciplinas História e Empreendedorismo. Já na rede municipal, por meio do seletivo, precisei assumir aulas para não perder minha classificação. Inseguro de como seria a docência nos anos seguintes, acabei atribuindo-me 50 aulas no total, em três redes e modalidade diferentes de ensino.

Era um compromisso enorme, mas as necessidades em atribuir aula, as incertezas dos anos seguintes na docência e as condições que foram submetidas no contrato, na dúvida, encarei o desafio.

Se a iniciação na docência, em uma única rede, já é desafiadora, imagina em condições adversas. Fazendo uma relação com Giordan *et al.* (2015, p. 1): “[...] a entrada na docência é um período de descobertas e intensas aprendizagens em que o professor se insere em um novo contexto e cultura escolar e é o momento que mais precisa ser apoiado em seu trabalho”.



Discussões sobre acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes são muito recentes, pois me deparei com os primeiros questionamentos sobre o professor iniciante quando já estava no Cefapro, inclusive, mediamos em Primavera do Leste - MT uma formação para professores admitidos no último concurso.

Apesar de já termos desenvolvido formação para professores iniciantes, ainda não existe uma política pública em Mato Grosso que direcione a acolhida a esses profissionais, aspecto já levantado por vários pesquisadores. Clemente (2020, p. 179), estudiosa da área, sobre a inserção do iniciante na carreira profissional, enfatiza que “[...] no sentido de recepção e acolhimento ao professor iniciante não existe ainda diretriz, cabendo então a cada gestão escolar agir conforme os seus entendimentos sobre esta etapa [...]”.

Não havendo uma política a direcionar a acolhida e acompanhamento ao professor iniciante, logo se entende que os profissionais da coordenação e também da direção não estão sendo preparados para acolher os professores recém-chegados.

Cabe destacar, também, que muitos professores iniciantes são desafiados a assumirem funções na gestão escolar. Castro (2021) desenvolveu uma pesquisa sobre o professor iniciante na carreira que exerceu a coordenação pedagógica e constatou, pelas narrativas das professoras investigadas, a falta de formação específica para professores iniciantes que assumem tal função na gestão escolar.

A pesquisa mostra que as professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica compartilham sentimentos de insegurança, ansiedade, frustrações, abandono, expectativas e superação. Utilizaram de suas experiências formativas ao longo da vida para conduzir suas ações na função de coordenador pedagógico da escola (CASTRO, 2021. p. 109).

Conforme os resultados trazidos pela autora, é factível a necessidade de ações formativas direcionadas especificamente aos professores iniciantes que, além dos desafios no início da carreira, são induzidos a desempenharem funções na gestão escolar.

Para Marcelo (1999, p. 113), “[...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” e que requer um processo de acolhida e acompanhamento no momento do contato inicial com a profissão. Momento esse marcado por inseguranças, tensões, dúvidas, apontando ser esse um período em que os docentes precisam de apoio para se desenvolverem profissionalmente e irem constituindo sua identidade profissional.

Voltando à minha narrativa, julgo oportuno destacar que a acolhida e acompanhamento dos gestores escolar e dos colegas de trabalho foram fundamentais para

que o início da minha docência não fosse traumático. Lembro que as escolas trabalhavam muito com projetos interdisciplinares e, assim, o professor não laborava de forma isolada, pois havia uma coletividade. Segundo Mizukami (2014), os espaços coletivos na escola são de fundamental importância para os professores iniciantes estabelecerem laços de reciprocidade e adquirirem experiências com seus pares.

Acredito que a coletividade na escola foi substancial para me aproximar dos colegas e o planejamento não era um trabalho árduo, pois pensávamos junto com os pares e os conteúdos e estratégias de trabalho eram compartilhados. O planejamento interdisciplinar, característico das escolas em que trabalhei, foi basilar para minha iniciação na docência. Além da coletividade, cabia-me também a função de ser o agente transformador da minha prática, o que implicou, nos finais de semanas e feriados, debruçar-me nos livros e estudos, por estar convicto de que precisava de um alicerce teórico para minha atuação profissional.

Assim como Freire (2003), compreendo que o conhecimento começa ao assumirmos que somos seres inacabados, pois, ao procurarmos superar nossas fraquezas, deparamos com novos saberes. “[...] como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo [...]” (FREIRE, 2003, p. 25) e, assim, entendo que, em situações inarmônicas, precisamos buscar mecanismos para superar as limitações, assumindo-nos como sujeitos da ação.

Ao assumir as aulas, busquei condições favoráveis, pois não havia muito tempo para reflexão e, portanto, a ação predominava diante dos aspectos reflexivos. Sirvo-me de Carvalho e Santos (2015) para assentar que o professor, ao buscar meios para exercer sua profissão, independente das condições de trabalho, por si só ele já é reflexivo simplesmente pelo ato de se libertar daquilo que o aprisiona.

Percebo que tive várias iniciações na docência e que, em todos os momentos, o impulso prevaleceu os aspectos metódicos e, no anseio de exercer minha profissão, acabei me provendo mais da emoção do que da razão. Se eu tivesse prezado só a razão, não teria assumido o desafio de lecionar no Ensino Superior sem qualquer experiência na docência, ainda mais ao assumir inúmeras disciplinas na educação básica.

Nesta minha narrativa, não posso deixar de observar minhas emoções ao relembrar o passado, ver aquele garoto pobre, da periferia, que morou à beira de um rio, cuja casa alagava nos dias de muita chuva, que teve o primeiro emprego aos 13 anos de idade, caçula de 10 irmãos, sendo o único a ter cursado o Ensino Superior.

A docência abriu-me inúmeras oportunidades, como a de trabalhar na mesma faculdade em que me havia formado, ser professor na escola onde estudei na minha infância, ter a alegria de escrever a história da minha escola, missão que me foi atribuída pela professora Algemira dos Santos Tobias, na época diretora da Escola Cel. Felipe de Brum, profissional que me acolheu e orientou meus primeiros passos na profissão docente. Fui parceiro de trabalho dos meus professores, lembro-me de todos, mas cito o professor Ivo Santana, um dos primeiros a me inspirar profissionalmente. De certa forma, minha prática inicial na docência assemelhava-se às práticas dos meus professores e, para Freire e Faundez (1998, p. 13), "[...] como todos o sabemos, para nos descobrir, precisamos nos mirar no outro, compreender o Outro para nos compreender [...]".

Neste processo de descoberta e construção da identidade profissional, inicialmente me apoderei dos modelos praticados por outros docentes até ir construindo minha metodologia de ensino.

Ao voltar-me a esta narrativa, é perceptível que, durante a minha trajetória de vida, tive contato com várias profissões e, se alguém me perguntasse se estou feliz com a docência, responderia que amo ser professor.

## **2.4 Concurso, professor formador e mestrando**

Buscando a estabilidade na carreira docente, fiz o concurso público do Estado de Mato Grosso e, sendo aprovado, tomei posse em setembro de 2011. Atribuí minhas aulas em duas escolas: Bernardino Gomes da Luz e Vinícius de Moraes no município de Colniza-MT.

Morando em Amambai-MS, o que me levou a fazer o concurso do Estado de Mato Grosso para um município a mais de 2.100 quilômetros de distância das origens? Eu e minha esposa sonhávamos ter um sítio e, em 2009, ao visitar meus irmãos mais velhos naquela localidade, observamos que o preço de pequenas propriedades rurais era acessível à nossa realidade financeira. Morar em Colniza passou a ser uma chance de ter um lote rural. Sendo nós dois professores, quando abriu o concurso na área de educação em Estado de Mato Grosso, não tivemos dúvida, inscrevemo-nos e fomos aprovados no concurso de 2010.

Assim, fomos morar em Colniza. Vendemos a casa que tínhamos em Amambai, conseguimos adquirir uma casa e um sítio de 10 alqueires e, até então, acreditávamos que enterraríamos nosso umbigo por lá.

A vida de sitiante não foi tão fácil, eu tinha 30 horas de concurso no Estado e em 2012 concurrei para mais 20 horas na rede municipal. Para cuidar do sítio, só me restavam os finais de semana e feriados. Até tentamos morar no sítio, mas logo minha esposa ficou novamente grávida, já tínhamos o Arthur, a Sofia e a Julia por vir, o que nos levou a arrendar o sítio e prorrogar a ideia de morar na área rural.

O sítio não era longe da cidade, mas exigia uma rotina, escola, creche e babá para as crianças; morando na cidade, ficava mais fácil de nos organizarmos. Acabamos vendendo o sítio.

Ao assumir o concurso em Mato Grosso, tive contato com dois aspectos totalmente novos: o ensino em ciclo de formação humana e a formação continuada. Confesso que, induzido por alguns colegas, tencionei alguma resistência ao ensino em ciclo, mas com a formação continuada me identifiquei de pronto e não me lembro de, em momentos anteriores, ter ouvido falar em formação continuada nas escolas em que trabalhara em Amambai.

Na escola Vinícius de Moraes em Colniza, os encontros de formação continuada ocorriam aos sábados, no período matutino, era denominada Sala de Educador e tinha a participação de todos os profissionais da escola. Percebi que os encontros de formação continuada/sala de Educador eram um meio de interagir com os colegas de trabalho. A rotina na escola nem sempre propicia ter contato com todos os profissionais e durante os espaços formativos em que nos encontrávamos, construímos laços de reciprocidades e amizades e, ali naquele ambiente, edifiquei novas amizades.

Com facilidade incorporei a formação continuada como um processo de profissionalização docente e, nas escolas em que trabalhei em Colniza, sempre auxiliava nos encontros da Sala de Educador, ajudava na elaboração do projeto de formação da escola, contribuía nas mediações dos momentos formativos. Fato este que levou meus colegas a me incentivarem a fazer o seletivo para o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), alegando que eu tinha perfil de Professor Formador e, insistentes, acabaram me influenciando.

Também havia pressão por parte da família de minha esposa para mudarmos para cidade mais próxima de Mato Grosso do Sul, juntando o útil ao agradável. No final de 2014, abriu seletivo para Professor Formador de História, tendo uma vaga para o Cefapro, Polo de Primavera do Leste para o qual me inscrevi e fui aprovado.

Quando fui para o Cefapro, deparei-me com algo totalmente novo e confesso que demorei a me adaptar. Em 2015, quando um novo grupo político assumiu o governo do Estado, percebi que a política de formação de Estado de Mato Grosso era mais uma política de governo do que uma política pública e que, algumas incumbências, na minha visão, contradiziam da realidade escolar.

Após entender que meu papel no Cefapro era auxiliar as escolas, fui construindo minha identidade de Professor Formador. Junto com a professora Formadora de Geografia Juliana Dutra Ferreira, desenvolvemos um projeto sobre o Ensino de Geografia e História, envolvendo professores destas disciplinas, o qual deu origem a esta investigação que estou discorrendo.

Estar na função de Professor Formador fortaleceu meu entendimento de investir na minha profissionalização docente e o mestrado era o passo seguinte para minha autoformação. Corroborar Nóvoa (2014a, p. 170 e 171) ao afirmar que “[...] parece impensável que alguém se possa dedicar a formação dos outros [...], sem antes ter refletido seriamente sobre seu próprio processo de formação [...]”. Eu já vinha refletindo sobre continuar os estudos, já tinha tentado o mestrado em Dourados-MS onde fiz uma disciplina como aluno especial, mas, naquele momento, faltou-me amadurecimento para ser aprovado na seleção.

Cheguei a cursar o mestrado em Pedro Juan Caballero no Paraguai, porém tive que desistir para assumir o concurso em Mato Grosso embora até tivesse ônibus que saía de Rondonópolis, lotado de pessoas para fazer o mestrado no Paraguai, mas a distância de Colniza a Rondonópolis tornava inviável continuar o mestrado no Paraguai.

Em Primavera do Leste, vivemos um período de adaptação com a nova realidade de trabalho, a organização da nossa vida social, aquisição de uma casa, organização da escola dos filhos de acordo com nossa rotina de trabalho e isto levou um tempo, motivo que prorroguei a ideia de buscar o mestrado. Para Freire (1987, p.99, grifos do autor), “[...] como seres históricos, como ‘seres para si’, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele”. Nessa perspectiva, assumo, em meu tempo, o compromisso de continuar o processo de transformação de um ser inacabado.

Reforço-me em Nóvoa, (2014a) que a tomada de consciência é fundamental para a autoformação e buscar o mestrado é um ato de consciência que me levou a apoderar da minha profissionalização docente. Nóvoa (2014a) salienta que a autoformação envolve duas

características: a individual, quando a pessoa desperta e passa a investir-se epistemologicamente e a autoformação participada, quando envolve outros agentes sociais, o que acontece pelo processo de relações entre pessoas. Desse modelo de autoformação participada, presenciei no Cefapro e presencio no grupo de pesquisa InvestigAção<sup>1</sup>, nos quais estamos constantemente trocando ideias, consultando o outro, debatendo, dialogando sobre os aspectos importantes para nosso amadurecimento profissional, construindo e reconstruindo novos saberes nas relações em grupo.

Fazendo mestrado, percebo-me em uma nova etapa de lapidação e corroboro Martins (2015, p. 189), ao descrever que a nossa transformação “[...] evidencia um movimento de encontrar-se a caminho de um desenvolvimento profissional que não cessa, que acontece dentro e em um *continuum*, num processo evolutivo [...]”. É nessa formação contínua que me apego para não cair no conformismo, assumo o apoderamento das minhas ações autoformativas, pois o mestrado é a continuidade nesse processo de desenvolvimento profissional.

Com a narrativa autobiográfica, consegui perceber que sou um ser em construção e, ao olhar para o passado, entendo o meu presente. Inventariando minha história de vida, encontrei significantes que ainda não havia percebido. Concordo com Martins (2015, p.29) quando expõe que

A narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo. Acredito que os acontecimentos, enquanto experiências, podem ser expressos narrativamente e, deste modo, ser interpretados, ressignificados.

Com a narrativa autobiográfica, desenvolvi reflexões que ressignificaram as minhas experiências vividas. Hoje, olhando para o passado, já não enxergo como outrora; agora, os significantes são percebidos, sentidos e vivenciados em outros aspectos. Não sou mais o mesmo, sou um ser investigativo da minha própria história e, também, da minha área de atuação, o campo da História. Relacionando meu desenvolvimento profissional ao pensamento freiriano à práxis da escuta e diálogo do movimento dialético da história humana, consubstanciada ao desenvolvimento pessoal e profissional, percebo que vou me

---

<sup>1</sup> **Grupo InvestigAção:** é um grupo de pesquisa voltado à formação de professores e políticas públicas educacionais de Mato Grosso, que envolve vários pesquisadores sob coordenação das professoras Dr<sup>a</sup>. Simone Albuquerque da Rocha e professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Maria Martins.

transformando em instrumento de mediação e vou constituindo uma consciência crítica para ler o mundo da vida em que estou inserido.

As minhas relações do presente têm motivações e curiosidades que foram sendo lapidadas no decorrer do tempo, a despertar-me às novas aprendizagens. Se no tempo de juventude as minhas relações religiosas eram significantes, no presente incorporei novas representações, cuja vivência religiosa representa não só o exercício da fé, mas uma forma de interação social, de ser agente ativo em diversos espaços. Acredito que precisamos ser seres atuantes nos espaços que nos rodeiam, como na minha atuação profissional, pois não consigo ser anônimo, preciso constantemente envolver-me, ocupar espaços diversificados. A minha atuação na escola não se resume à atuação docente: vai desde auxiliar a gestão e coordenação em questões pedagógicas até fazer pequenos reparos no prédio da escola.

Ao procurar exercer a função de professor formador, em 2015, desejava também diversificar, buscar outras formas de olhar a docência, isto é, naquele momento, desejava alçar novos voos e viver novas vivências e experiências. A minha prática de professor formador despertou aspectos investigativos que ainda não havia experienciado e alicerçou-me teoricamente para continuar estudando. O mestrado representava ir ao encontro de uma nova formação que pudesse me auxiliar na autoformação e atuação profissional e, assim, abrir caminhos para novos aprofundamentos epistemológicos. E posso afirmar que atingi meu objetivo.

### 3 DESVELANDO AS PESQUISAS CORRELATAS

Pensar o desenvolvimento profissional do professor de História significa mergulhar fundo para averiguar as singularidades individuais e as conjunturas sociais que envolvem o profissional docente e deslindar os percursos e trajetórias de vida é inundar-se de inúmeros fatores que envolvem a formação e a prática pedagógica docente. Talvez, uma das formas mais óbvias seja despir-se de conceitos pré-estabelecidos e estar aberto a elucidar novas reflexões epistemológicas.

Assim, busquei referenciais teóricos que pudessem me ajudar a apreender as pesquisas já constituídas e relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor de História, tendo como base as narrativas desses docentes quanto a esta temática. Para isto, delimito alguns descritores que utilizei no levantamento de dados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), demarcando o período consultado entre os anos de 2010 a janeiro 2022.

Para início, defini quatro descritores, porém, conforme ampliavam as buscas, apareciam inúmeras informações as quais precisei refinar, determinando campos específicos, como área de conhecimento, componente curricular e especificidades. As respostas encontradas, em sua maioria, não faziam relação ao conteúdo da minha pesquisa. Assim, acrescentei mais dois descritores, ampliando o campo de busca.

Comecei a busca por dissertações e teses no catálogo da Capes, utilizando o descritor: “a formação do professor de História”, encontrando uma tese e quatro dissertações. Com o descritor: “narrativas autobiográficas do professor de História”, achei quinze dissertações; usando o descritor: “desenvolvimento profissional do professor de História”, não obtive nenhuma informação, mas com os descritores "formação em ensino de História", “a formação continuada do professor de História”, localizei uma dissertação de cada descritor.

Já com a pesquisa em teses e dissertações da BDTD, com os descritores: “narrativas autobiográficas do professor de História”; "formação em ensino de História"; "história de vida e formação do professor de História", não encontrei nenhuma publicação. Com o descritor: “desenvolvimento profissional do professor de História”, localizei uma tese de doutorado e, ao analisá-la, observei que alguns aspectos se relacionavam com a minha pesquisa. Delimitando a busca com o descritor: “a Formação do professor de História”, encontrei 13 teses e 47 dissertações e, após análise dos resumos, selecionei quatro



dissertações que, de algum modo, tinham relação com o objeto pesquisado. Em uma nova busca, agora com o descritor “narrativas do professor de História”, acolhi duas novas dissertações com nexos à proposta investigativa. Por último, ao utilizar o descritor: "a formação continuada do professor de História", apareceram cinco dissertações e três teses, das quais selecionei uma dissertação que condizia com a pesquisa em questão.

As produções biográficas foram selecionadas de acordo com o conteúdo da pesquisa, tendo como base o título e os resumos das dissertações e teses encontradas. No quadro 1, segue a quantidade de pesquisas encontradas conforme os descritores utilizados na consulta aos bancos de dados: BDTD e CAPES.

**Quadro 1** – Quantidade de produções encontradas conforme os descritores usados, delimitado ao período entre o ano de 2010 e janeiro de 2022.

Descritores	BDTD		CAPES	
	T*	D*	T	D
D – 1 “A Formação do professor de História”	13	47	1	4
D – 2 “Narrativas autobiográficas do professor de História”	0	3	0	15
D – 3 “Desenvolvimento profissional do professor de História”	1	0	0	0
D – 4 "Formação em ensino de História"	0	0	0	1
D – 5 "A Formação continuada do professor de História"	3	5	0	1
Total banco de Dados	72		23	
Total de registros	95			

T\* - Teses / D\* - Dissertações

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador

Com as produções levantadas, passei a analisá-las, a refinar as que se aproximavam da metodologia e do conteúdo da minha pesquisa. A princípio, selecionei quatro dissertações e uma tese. No quadro 2, apresento alguns aspectos que imagino serem relevantes sobre os aportes selecionados para análise.

**Quadro 2** – Descrições das produções selecionadas para análise.

Autor(a)	Ano	Tip o	Instituição/ Área de conhecimento	Cidade Estado Região	Título	Orientador(a )
DORNELAS , Eline Andréa.	2014	D*	UEL	Londrina – PR/Sul	Narrativas de Professores de História em	Ana Eloisa Molina

					Londrina - Paraná: seus Saberes e Práticas	
FARIA, Gabriel Duarte	201 7	D*	UFV	Viçosa - MG/Sudeste	O Livro Didático e os Processos de Autoformação: Narrativas de Professores de História.	Alvanize Valente Fernandes Ferenc
FERREIRA, Andréia de Assis	201 0	T*	UFMG Ciências humanas: História	Belo Horizonte - MG/Sudeste	Desenvolvimento do Profissional de Professores de História:  Estudo de Caso de um grupo Colaborativo Mediado Pelas  Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas  à Educação	Lana Mara C. Siman
MACIEL, João Paulo Santana	201 8	D*	UFT Ciências humanas: História	ARAGUAINA -TO/Norte	História de Vida e Formação de Professores de História: Narrativas de si e Repercussões sobre a Prática Docente	Prof. Dr. Dimas José Batista
OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri	201 1	D*	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SANTA MARIA	SANTA MARIA - RS/Sul	Narrativas de professores de História em Londrina - Paraná: seus saberes e práticas	Valeska Fortes de Oliveira

T\* - Tese / D\* - Dissertação

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador

### 3.1 Elucidando a pesquisa

Ao escrutinar, elegi quatro dissertações que, junto com uma tese, mais se aproximavam da minha proposta investigativa. Categorizei o material para compor o banco

de dados por: tipo de produção; área de conhecimento; título, instituição; ano, autor; orientador(a), Estado/região.

Quanto à inclusão e exclusão dos aportes a serem analisados, tomei como base os resultados e os referenciais teóricos das investigações, incluindo na análise os trabalhos cujos resultados se aproximavam do objeto da minha pesquisa, isto é, desenvolvimento profissional do professor de História, a partir de narrativas autobiográficas.

A dissertação de Oliveira (2011), intitulada *Professores (as) de História Dialogam sobre Avaliação da Aprendizagem e Formação: abordagem autobiográfica*, tinha o objetivo de conhecer, por meio da história oral e escrita de diários (auto)biográficos, como os professores de História, no decorrer do tempo, foram constituindo o imaginário da avaliação da aprendizagem e suas significações. Trouxe como questão central: “quais são as imagens da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados nos processos formativos dos professores (as) de História?” (OLIVEIRA, 2011, p. 01). Com uma pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso, o pesquisador coletou os dados por meio de questionário semiestruturado com roteiro pré-elaborado. Para isso, selecionou três professores de História com mais de sete anos de efetivo exercício na docência. Compôs sua dissertação em cinco capítulos, de modo que pudesse contemplar vários aspectos de sua pesquisa, como a sua narrativa (auto)biográfica, os caminhos metodológicos da pesquisa, análise da coleta de dados e a relação com a avaliação da aprendizagem. Por último, discorreu sobre as relações entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa.

Passei a explorar a dissertação de Faria (2017): *O Livro Didático e os Processos de Formação: narrativas de professores de História*. O pesquisador levantou, como questão direcionadora, o papel do livro didático na visão dos professores de História.

O objetivo estava voltado a investigar o livro didático como recurso no processo formativo e didático utilizado por professores de História. Para isto, apresentou reflexões de cinco professores da rede estadual, sendo três professores da rede estadual de Minas Gerais e dois da rede estadual do Rio de Janeiro. A ideia inicial era pesquisar professores da cidade de Viçosa, mas, como não foi possível completar o quadro de cinco participantes e o pesquisador trabalhar em duas redes diferentes que envolvem estes dois Estados com a aproximação de 15 quilômetros entre as duas escolas, viu ser oportuno convidar também dois professores do Estado do Rio de Janeiro, cuja cidade não divulgou o nome.

A pesquisa de Faria (2017) partiu de observações no decorrer de suas vivências, ao se indagar quanto o livro didático se fazia presente no planejamento sequencial dos

professores de História, motivo que o levou a problematizar a investigação acerca do livro didático. Para isto, fundamentou-se em outras pesquisas que se relacionavam com sua investigação, trazendo o livro didático não só como aporte didático pedagógico, mas também como fonte de consulta pessoal.

O objetivo geral foi direcionado a investigar o uso do livro didático e elementos que contribuíram para os aspectos formativos do professor de História, utilizando pressupostos de como o livro didático assume múltiplas funções quanto à formação e à prática pedagógica desses docentes (FARIA, 2017). Os fundamentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa estavam presentes nessa dissertação, principalmente, ao empregar questionário escrito e entrevista semiestruturada na coleta de dados. A dissertação foi organizada em cinco capítulos que englobam assuntos convergentes com a pesquisa.

As dissertações de Oliveira (2011) e Faria (2017), apesar de trazerem as narrativas dos professores de História, têm um distanciamento quanto aos descritores, resultados e os referenciais teóricos que fundamentam a minha pesquisa e, assim, selecionei as dissertações de Dornelas (2014), Maciel (2018) e a tese de Ferreira (2010) por serem as produções cujos resultados e os referenciais teóricos mais se aproximaram da investigação a qual sigo discorrendo.

Passei, então, a analisar a dissertação de Dornelas (2014) com o título: Narrativas de Professores de História em Londrina no Paraná: seus saberes de prática; observei que o objetivo da pesquisa tinha a intenção de compreender como os professores de História foram construindo seus saberes durante os percursos formativos e a relação com o trabalho docente em sala de aula. A pesquisa também se voltou a analisar as transformações relacionadas ao ensino de História a partir da década de 1990 e seus desdobramentos na prática da docência.

Para fazer a relação entre a teoria e a prática docente, a pesquisadora selecionou sete professores de História que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atendo-se a analisar as narrativas escritas desses professores, dados coletados por meio de questionários escritos. Apesar de não apresentar o tipo de investigação, percebe ser uma pesquisa qualitativa baseada na coleta de dados, por meio de um questionário semiestruturado.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, nos quais discutiu a formação docente do professor de História, os saberes docentes, as mudanças e permanências, as práticas pedagógicas e análise do material coletado.

A pesquisadora se ateve a fazer uma relação entre os saberes desses professores com a prática vivenciada em sala de aula, apoiando-se, teoricamente, em autores que

fundamentaram sua pesquisa. Quanto aos resultados, a autora trouxe uma reflexão sobre a formação dos professores e a carência de formação específica aos professores de História, referenciando os processos formativos vivenciados ao longo da vida, com destaque para a formação inicial e as experiências práticas adquiridas no exercício da docência.

A fundamentação teórica sobre o saber docente foi fundamentada em Cunha (1997), Gauthier (1998), Charlot (2000), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Shulman (2005). Ensino de História e formação do professor de História, Heller (1970), Diehl (2002), Fonseca (2006), Monteiro (2007), Caimi (2007), Finocchio (2008) e Albuquerque (2012).

Já a dissertação de Maciel (2018) com o título: História de Vida e Formação de Professores de História: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente, cujo objetivo e metodologia estavam baseados na história de vidas e formação de cinco professores de História, cujas questões direcionadoras estavam voltadas à compreensão da história de vida e como as experiências adquiridas repercutiram na prática docente, reunindo elementos da vida pessoal, social e profissional dos participantes da pesquisa.

A coleta de dados era centrada nas narrativas autobiográficas, escritas e faladas, que serviram de base para a análise e compreensão da formação dos professores de História a partir de suas narrativas. Maciel (2018) empregou dois instrumentos metodológicos: a escrita de um texto corrido de forma livre com questões norteadoras, por meio das narrativas autobiográficas, nas quais as participantes narram suas histórias de vida e utilizou, também, a roda de conversa, na qual as professoras participantes se encontraram em um espaço comum, sendo oportunizada a troca de experiências, voltada a analisar a experiência de vida e a formação profissional.

Maciel (2018) salienta que “[...] a roda de conversas, nessa perspectiva, é vista como lugar para a expressão baseada no diálogo, no pensamento sistematizado, na reflexão sobre situações concretas vivenciadas [...]” (MACIEL, 2018, p. 128). Afirma o pesquisador que o espaço de socialização contribuiu para um momento de reflexão e problematização dos saberes docentes vivenciados e enriquecendo os processos formativos.

A fundamentação teórica sobre o ensino de História foi respaldada em Schmidt (1996, 2003, 2012), Gontijo (2006), Abud (1998) e Fonseca (2008). A história de vida e autobiografia como prática de pesquisa e formação de professores, amparadas em Nóvoa (1992, 1999) e Josso (2004, 2007, 2009) e, para método biográfico, embasou-se em Ferrarotti (1991). A princípio, a pesquisa científica fundamentou-se em Demo (1997, 2000, 2001) e Hoffmann (2001). Apesar de Maciel (2018) não assumir um tipo de pesquisa, ao

observar a proposta metodológica e a abordagem utilizada no delinear da dissertação, é possível compreender tratar-se de uma pesquisa qualitativa.

Quanto aos resultados, Maciel (2018) afirmou, com base nas suas observações, que os professores de História, participantes da pesquisa, exercem sua prática docente impactada por ações desenvolvidas advindas de sua história de vida e formação profissional, cujos fatores repercutem nas suas ações pedagógicas.

Após perscrutar a dissertação de Maciel (2018), passei a analisar a tese de doutorado de Ferreira (2010) com o tema: Desenvolvimento Profissional de Professores de História: Estudo de Caso de um Grupo Colaborativo Mediado Pelas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. Para isto, constituiu um grupo colaborativo e passou a observar como esse grupo de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de História.

Para definir o conceito de desenvolvimento profissional de professores, Ferreira (2010) fundamentou-se, principalmente, em Moreira (1991) Fullan e Hargreaves (1992), Garcia (1999), Costa, (2004), Meirinhos (2006), Ponte (2006, 2007), segundo os quais construiu um quadro pontuando as características e os conceitos de desenvolvimento profissional definidos por diversos teóricos. Caracterizou o desenvolvimento profissional de professores como um processo contínuo e dinâmico que envolve o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, relacionados a um conjunto de processos e procedimentos que proporcionam, aos professores, refletirem sobre a sua prática pedagógica, cujos elementos envolvem a ordenação de conhecimentos, valores, crenças, atitudes, saberes, sentimentos e motivações, integrados ao sistema permanente de aperfeiçoamento.

Acrescentou que o desenvolvimento profissional de professores é “um processo complexo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada” (FERREIRA, 2010, p 20), observando a importância das vivências no decorrer da vida profissional docente, construídas pelas trocas de experiências, pelas relações entre pares, com pais e alunos, por meio das leituras e estudos individuais, com a aprendizagem e desdobramento de novos conhecimentos e habilidades, em conjunto com as reflexões sobre a prática educativa.

A problemática da tese de Ferreira (2010, p, 04, grifo do autor) tinha a seguinte questão: “como a participação em um grupo de trabalho colaborativo, cujo foco são as TICE como pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH)?”. Assim, desenvolveu um grupo de estudos colaborativos com professores de História, com o objetivo voltado a “aprofundar

o conhecimento sobre o que pensam os professores de História acerca da Informática Educacional (IE), sua forma de perceber e utilizar seus recursos, bem como as possíveis influências dessa utilização em seu comportamento e na sua postura como educador” (FERREIRA, 2010, p. 9) a fim de observar as relações interpessoais e profissionais dos participantes da pesquisa, fazendo uma análise das relações entre os professores e as Tecnologias de Informação e Comunicação Educacional (TICEs), desde a constituição do grupo à sistematização da aprendizagem.

A pesquisa de cunho qualitativo envolveu a pesquisadora e seis professores de História da rede municipal de Belo Horizonte – MG, tendo, como análise, os dados das transcrições apuradas das anotações de campo, dos questionários aplicados, dos textos produzidos pelos participantes e e-mails. Os resultados revelados por Ferreira (2010) partiram dos elementos apresentados como as vivências e as atividades desenvolvidas no laboratório de informática e como os contatos com as TICEs contribuíram para o amadurecimento profissional do professor de História.

Apesar da investigação de Ferreira (2010) ter uma aproximação com esta investigação, os resultados ficaram mais restritos ao diálogo dos professores de História acerca das TICEs, distanciando do meu objeto de pesquisa, porém levei em consideração, também, os referenciais teóricos utilizados na tese por se aproximarem dos que venho estudando quanto à formação de professores e desenvolvimento profissional docente, ou seja, Imbernón (1994; 2002), Nóvoa (1995), Mizukami (2002), Marcelo (1999; 2009) e outros teóricos.

As bases teóricas da pesquisa estavam fundamentadas em: Biklen e Bogdan (1994); Ludke e André (1986) que respaldam a abordagem qualitativa para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), formação inicial e continuada de professores; a tese está fundamenta também em: Miskulin (1999); Ponte (2000); Penteado e Borba (2000); Mercado (2004); Costa (2004); Almeida (2008). Em contextos favoráveis à aprendizagem colaborativa e formação de professores, fundamentou-se em: Gatti (1996); Pimenta (2002); Toschi (2000); Veiga (1992).

### **3.2 Aproximação entre as pesquisas**

Busco, aqui, fazer uma relação entre as pesquisas consultadas que, de alguma forma, têm correlações com a minha proposta investigativa, apesar de selecionar quatro dissertações

e uma tese, duas dissertações têm descritores divergentes dos eixos direcionadores da minha pesquisa. Assim, apresento, de forma breve, algumas semelhanças e os distanciamentos das dissertações apuradas e me debruço a dialogar, com mais afinco, nas publicações que têm maiores correlações com a minha dissertação.

Ao tecer uma análise sobre a dissertação de Oliveira (2011), verifiquei que, ao mesmo tempo em que sua pesquisa se assemelha à minha proposta investigativa, ao utilizar as narrativas orais dos professores de História, também se distancia. Primeiro, pela coleta de dados desenvolvida pela autora, tendo, como base, o questionário semiestruturado, divergindo da minha coleta de dados, na qual utilizei rodas de conversas *online*. A segunda diferenciação se dá pelo objetivo da pesquisa, pois as narrativas de Oliveira (2011) buscam compreender como os professores de História foram se apoderando dos conceitos que fazem parte do processo de avaliação da aprendizagem escolar; já, eu, volto-me a observar como os professores de História foram se constituindo profissionalmente no decorrer do tempo, abarcando os contextos formativos vivenciados desde a infância. Em terceiro, é quanto aos resultados da pesquisa de Oliveira (2011), que apresenta uma análise do desempenho escolar, tendo como foco principal a avaliação de aprendizagem do aluno, diferenciando da minha investigação, que é o desenvolvimento do profissional docente.

Algo semelhante também diverge a pesquisa de Faria (2017) da minha investigação, uma vez que Faria (2017) tem como foco observar o uso do livro didático na prática pedagógica do professor de História, apesar de usar narrativas orais dos professores de História, dissente da minha discussão, em vários aspectos. Primeiro, porque o objetivo da minha pesquisa é o desenvolvimento profissional do professor de História e os aspectos formativos ao longo da vida, algo que não encontramos na pesquisa de Farias (2017).

Segundo, é quanto ao método investigativo utilizado, pois parto das narrativas autobiográficas coletadas por meio de roda de conversa *online*, valorizando as narrativas espontâneas de cada participante, sem induzi-las de forma direta. Enquanto isso, Farias (2017) utiliza questionários e entrevista semiestruturada, com temas direcionadores, de forma induzida. Por último, os resultados dessa investigação, voltados a observar o quanto o livro didático tem se tornado a principal referência teórica pelos professores de História, trazem pressupostos teóricos diferentes dos que venho me apropriando para discussão e análise do objeto de investigação.



Assim, debruço-me com mais afinco nas dissertações de Dornelas (2014) e Maciel (2018) e na Tese de Ferreira (2010) por vislumbrarem maior aproximação com os descritores que direcionam a minha pesquisa.

Quanto à pesquisa de Dornelas (2014), percebi algumas divergências na referência aos aspectos metodológicos, mas os resultados me ajudaram a refletir sobre os saberes e desenvolvimento profissional docente. A pesquisa de Dornelas diferencia-se da minha pesquisa, tanto pelo modelo de coleta de dados, como pelas discussões teóricas metodológicas, uma vez que a pesquisadora passou a observar os saberes e as práticas docentes relacionados a transformações educacionais do ensino de História, a partir da década de 1990, objetivando levantar os saberes docentes e as práticas didático-pedagógicas efetivadas por eles. Percebo que os resultados apresentados por Dornelas me ajudaram a refletir sobre aspectos importantes da minha investigação, especificamente como os professores de História, a partir da década de 1990, foram construindo saberes que auxiliaram seu desenvolvimento profissional.

Um dos primeiros apontamentos levantados por Dornelas (2018) sobre o desenvolvimento de saberes do professor de História refere-se a conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, tendo como pano de fundo as ações formativas das quais esse docente participou em diálogo constante com a gestão da sala de aula, tal como a autora esclarece: “[...] o professor constrói seus saberes no diálogo com a sua formação e com seu trabalho em sala de aula” (DORNELAS, 2014, p. 6). Vale afirmar que os dados da pesquisa demonstram que os saberes da experiência são oriundos “[...] do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor [...] [e] originados na prática cotidiana da profissão [...]” (DORNELAS, 2014, p. 56), em um processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica.

Para Dornelas (2014), pensar a formação do professor de História, a partir da década de 1990, implicava “[...] o contexto político, social, econômico e cultural, os avanços tecnológicos, e o ‘novo perfil do professor’ na contemporaneidade” (Dornelas, 2014, p. 11, grifo da autora).

Segundo a autora, a formação dos saberes docentes não estava só relacionada ao exercício da docência, especificamente a prática em sala de aula, mas observou, também, a “[...] transformação social que fragmentou os espaços tradicionais de identificação: religiosa, sexual, familiar [...]” (DORNELAS, 2014, p. 15), ocasionados pelas mudanças ou transformações sociais que passaram a ocorrer na sociedade brasileira.

Se observarmos até a década de 1980, veremos que havia uma grande quantidade da população vivendo na área rural. Na década de 1990, temos um novo cenário, pois a população brasileira passa a se concentrar praticamente na área urbana. Essa nova reconfiguração provoca uma mudança da cultura na sociedade, impactando nos aspectos da transformação social e fragmentação dos espaços, que são apontados por Dornelas (2014). Certamente, essas alterações afetam os saberes docentes.

Fundamentada em Fonseca (2006), a autora descreveu que os

[...] saberes dos professores de História são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, na escola, na vida (Dornelas, 2014, p. 12).

Assim, a autora entende que os saberes profissionais do professor de História são constituídos em um processo histórico, de características individuais, próprias e conflituosas, no qual “[...] o conhecimento é produzido por meio da prática, somada à reflexão, assegurando-se também as experiências de atuações” (DORNELAS, 2014, p. 56).

Conforme sua análise diante da pesquisa realizada, Dornelas (2018) observou que não existia uma metodologia ou enfoque específico que direcionasse a formação dos saberes docentes dos participantes da pesquisa fundamentada em Tardif (2002). A pesquisadora afirmou que os conhecimentos adquiridos pelos professores são “[...] temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, porque são construídos ao longo de sua trajetória de vida” (DORNELAS, 2014, p. 85). Assim como Dornelas (2014), assumo que a formação dos saberes docentes, seu desenvolvimento profissional docente se dá ao longo da vida. As referências teóricas de Marcelo (1995; 2005) e Nóvoa (1995) são utilizadas pela autora, como o faço nesta pesquisa. E os dados apresentados por Dornelas (2014) e seu referencial me ajudam a refletir sobre alguns aspectos dos saberes docentes relacionados ao desenvolvimento profissional do professor, foco da minha investigação.

Outra conclusão que Dornelas (2014) apresenta é de a formação inicial não preparar totalmente o professor para o exercício da docência, tecendo críticas ao afirmar que “[...] o distanciamento entre a universidade e a sala de aula ainda é imenso [...]” (DORNELAS, 2014, p. 86), ressaltando uma dicotomia entre a teoria e a prática, em a universidade não preparar os professores para a realidade da sala de aula, afirmando que as universidades “parecem estar longe do dia a dia do docente” (DORNELAS, 2014, 79). Ao criticar exclusivamente as universidades quanto à responsabilidade pela formação de professores, a

autora não considerou a escola como um local de diversidade, em que cada sala de aula tem suas especificidades e que, diante da heterogeneidade vivenciada na escola, o professor precisa de ações formativas que possam auxiliá-lo de forma teórica, frente às peculiaridades pedagógicas que vão se apresentando cotidianamente. Isto significa que as ações docentes excedem a formação acadêmica; daí, a necessidade de uma formação permanente, a fim de auxiliar os professores no seu desenvolvimento profissional.

Apesar de Dornelas (2014) não discorrer sobre a importância da acolhida e acompanhamento ao professor iniciante, julgo oportuno frisar a necessidade de uma política pública que vá ao encontro desses profissionais recém-chegados à escola. Para Mizukami (2014), no início da atuação profissional, os [...] “professores iniciantes necessitam de apoio para interpretar suas experiências e expandir seu repertório, de forma que possam continuar a aprender a como se tornarem bons profissionais” (MIZUKAMI, 2014, p. 16). Dornelas (2014) também não fez menções sobre a importância da formação de professores nos aspectos que assumo, ou seja, que o acolhimento e o apoio são de grande relevância não só para auxiliar o professor iniciante na docência, mas, também, em contribuir para o amadurecimento de saberes necessários à profissão docente.

Já na pesquisa de Maciel (2018), a proximidade, com a pesquisa que trago, concentra-se nas narrativas autobiográficas que foram colhidas por meio de roda de conversa. A intenção do pesquisador era “[...] identificar as experiências evidenciadas nessas narrativas e analisá-las tendo em vista a sua repercussão na prática pedagógica no decorrer da sua vivência docente (MACIEL, 2018, p. 6), observando como as ações formativas têm contribuído para o amadurecimento pedagógico. Propôs uma reflexão sobre a história de vida dos professores de História, a partir da roda de conversa, como um ambiente de mediação, considerando as experiências singulares de cada professor, em que cada participante pôde contar sua história de vida, ouvir histórias de outros, ao mesmo tempo em que fazia uma reflexão sobre seu exercício docente. Afirma, por meio de Josso (2009, p. 419), que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2009, p. 419 *apud* MACIEL, 2018, p. 31).

Ao tomar a citação utilizada por Maciel (2018), é perceptível como o ato de narrar-se contribui para o professor refletir sobre sua atuação docente, ao mesmo tempo em que constrói, por si, novas consciências que podem elucidar sua profissionalidade.

Encontrei em Maciel (2018) uma aproximação com a minha pesquisa cuja essência é observar como o professor de História foi se constituindo profissionalmente ao longo de sua vida, captando se os períodos formativos sobre o ensino de História oportunizaram momentos reflexivos que pudessem envolver aspectos cognitivos e singulares de se auto-observar e erguer novos elementos que acolitassem sua prática pedagógica.

Para Maciel (2018, p. 31), “[...] ao refletir sobre si mesmo, sobre sua trajetória de vida e formação, associado a novos conhecimentos especializados, a pessoa interage com sua própria história, vai tornando-se mais sensível aos sinais de aprendizagens presentes na sua rotina de trabalho”. Assim, compreendo que o ato de narrar permite, à pessoa, construir novos saberes que podem ser fundamentais para sua atuação profissional.

Maciel (2018), ao referenciar Josso (2004), afirma que as reflexões das vivências são uma dinamicidade sociocultural que o indivíduo vai absorvendo na sua subjetividade novas autonomias profissionais, frutos de suas ponderações e reflexões pessoais, constituídas a partir de si em relação ao outro ou ao seu exercício profissional.

Segundo Maciel (2018), o uso da roda de conversa oportuniza, à pessoa, narrar sua história e trajetória de vida, ao mesmo tempo em que escuta o outro, como em um processo coletivo, estabelecendo laços de confinidade, como via de mão dupla, o *feedback* emocional que ajuda a se edificar apoiado ao outro, uma multiajuda desintencionalizada, em que o ser se constrói e autorreconstrói por via das relações pessoais e sociais. A afinidade do uso da roda de conversa da minha pesquisa com a roda de conversa utilizada por Maciel (2018) aponta a busca em observar, nas histórias de vida, os percursos formativos que foram constituindo o desenvolvimento profissional do professor de História.

As informações sobre aspectos metodológicos propostos por Maciel (2018) são importantes, particularmente ao expor, com ênfase, a relevância das narrativas autobiográficas as quais classificou como o ponto chave de sua investigação. A pesquisa revela que as professoras de História consideraram as narrativas, por meio da roda de conversa, como um encontro coletivo, mas de cunho pessoal em cujo processo de imersão na roda desenvolveram novas aprendizagens sobre si e, também, aprenderam com as experiências de outros professores.

Para Maciel (2018), as narrativas autobiográficas não só lhe ajudaram na coleta de dados, como proporcionaram aos narradores desenvolverem novas compreensões de si, afirmando que as narrativas autobiográficas possibilitaram às participantes analisarem sua vida profissional em aspectos colaborativos que lhes foram significantes. Vale destacar que Maciel (2018) buscou identificar as experiências formativas narradas pelas professoras de História e, ao analisá-las, concluiu que cada professora passou por processos formativos distintos.

As experiências das professoras ecoadas, sejam pela escrita de sua história de vida situada com seu percurso formativo, sejam pela socialização na roda de conversas, dizem muito sobre a realidade educacional atual. São essas experiências que vão constituindo o jeito particular de exercer a docência de cada uma das professoras, inclusive como suporte fundamental para a construção de alternativas pedagógicas como meios para abordagem das circunstâncias reais da sala de aula (MACIEL, 2018, p. 133).

A partir das narrativas das professoras de História, constatou a necessidade de espaços coletivos na escola como um processo formativo mais centrado nos dilemas e demandas pontuais, a fim de auxiliar esses profissionais em novas aprendizagens da docência. Maciel (2018) apresentou uma proposta metodológica para formação desses profissionais e sugeriu, também, a inclusão de professores de outras áreas de conhecimento, indagando quais iniciativas como essas poderiam ser adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Imperatriz, rede de ensino em que atuava como professor de História.

É importante destacar que

A base metodológica dessa proposta tem na sua essência o princípio da pesquisa e elaboração como base para uma aprendizagem reconstrutiva do conhecimento, partindo do registro da realidade vivenciada, dos dilemas presentes na rotina diária. O empenho pessoal e o exercício da elaboração com mão própria tornam-se fundamentais para esse desafio que pode começar com abordagem de aspectos mais simples, do dia-a-dia, aproximando-se cada vez mais da complexidade da realidade, tendo na sua própria história de vida referência para a pesquisa (MACIEL, 2018, p. 134).

Os achados e as soluções apresentados por Maciel (2018) me ajudaram a pensar na minha investigação, tanto com referências teóricas de estudo como proposta de análise de dados coletados. Há uma consonância na dissertação de Maciel (2018) com a minha investigação, principalmente quanto aos aspectos da necessidade de uma formação de professores que possa auxiliá-los no amadurecimento profissional.

Ao examinar mais de perto a tese de Ferreira (2010), verifiquei que o autor mapeou algumas produções, as quais retratam o desenvolvimento profissional de professores como uma formação ampla que ocorre durante toda a vida, levando em consideração as relações pessoais e socioculturais que envolvem a formação inicial, as trajetórias de vida, formação continuada e experiências vividas.

[...] o termo desenvolvimento profissional refere-se a um processo maior e mais complexo, que envolve a formação inicial e continuada, as experiências como aluno e professor, e que pode ocorrer não apenas a partir de cursos, seminários, e oficinas, mas também no dia a dia, no contato com colegas, pais e alunos, nas leituras e reflexões pessoais. Dessa forma, é um processo que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades que, gradativamente, passam a se refletir no discurso, nos saberes e na prática do professor (FERREIRA, 2010, p. 15).

Assim como Ferreira (2010), ao descrever como o professor se constrói profissionalmente, estabeleço uma relação na minha pesquisa fundamentada em Marcelo (2009) e Mizukami (2002), os quais caracterizam o desenvolvimento profissional como um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo de sua vida, a envolver processos individuais e coletivos, por meio de nexos formais e informais, relações familiares, sociais e profissionais.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores, enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO, 2009, p. 7).

Compreendo igual a Marcelo (2009), que o desenvolvimento profissional vai muito além da formação inicial e dos cursos formativos oferecidos aos docentes e depende da dinâmica organizacional da escola, das estruturas pedagógicas proporcionadas, das relações entre os pares, das motivações pessoais e profissionais entre outros fatores que, em conjunto, possibilitam ao professor ir construindo-se, ao mesmo tempo em que desenvolve reflexões que oportunizam apoderar-se de novas competências e habilidades, de forma a ampliar situações cognitivas que auxiliam o docente a avançar de estágio básico para conhecimentos florescentes.

Ao pensar no desenvolvimento profissional do professor de História, a tese de Ferreira (2010) é voltada a analisar como os aspectos formativos em um grupo colaborativo, de alguma forma, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores de História. Apesar de a análise da tese ser voltada a observar o desenvolvimento profissional do professor de História a partir do TICE, essa pesquisa se assemelha à minha, na qual proponho observar o desenvolvimento profissional do professor de História, tendo, como participantes da pesquisa, professores ativos da formação sobre o Ensino de Geografia e História, desenvolvida no Cefapro entre os anos 2018 e 2019 e como as relações formativas contribuíram ou não para o prosseguimento profissional.

Porém, o que mais me chamou a atenção foram os resultados investigativos de Ferreira (2010), ou seja, o entendimento de “[...] que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, porém, inacabado e não linear, sujeito a avanços e retrocessos, que, requer ações de efeito imediato e outras a longo prazo”. (FERREIRA, 2010, p. 233).

O destaque dessa pesquisa é a figura do outro, dando ênfase ao trabalho em grupo colaborativo, ou melhor, “percebemos que o grupo criou um espaço que potencializava o aprendizado no sentido mais amplo da palavra. Não apenas se aprendia sobre conteúdos e sua didática, sobre alunos e textos acadêmicos, mas também se aprendia sobre si mesmo” (FERREIRA, 2010, p. 234).

Para Ferreira (2010), o grupo de trabalho colaborativo revelou algumas características relevantes que foram importantes na sua investigação, como o diálogo em grupo, o processo colaborativo entre os professores envolvidos e o afeto. Para o autor, o diálogo tem aspecto imperativo em trabalho colaborativo, não só pela comunicação em si, mas pela profundidade nas trocas de experiências. Aspecto que me ajudou a pensar e a organizar a roda de conversa *online* para a coleta de dados que propus.

Quanto ao processo colaborativo, Ferreira (2010) destacou a relevância do trabalho em grupo entre pessoas distintas, que pensam e agem de forma diferente, mas com o mesmo propósito. Fazendo uma relação com a função que exerci de formador de professores de História, percebo que, por muitas vezes, esses profissionais trabalham de forma isolada, mas com propósitos comuns que culminam na aprendizagem dos alunos.

Referente à afetividade, Ferreira (2010) destacou as dimensões afetivas entre os professores de História no grupo colaborativo, sobre a qual também faço uma comparação com as rodas de conversas *online* que, apesar da distância entre os participantes, poderá

desencadear sintonia, respeito, cordialidade, e um movimento colaborativo que poderão motivar o afeto.

Os aspectos sobre o desenvolvimento profissional do professor de História levantados por Ferreira (2010) me ajudaram a refletir sobre a minha investigação, ao observar e analisar os dados coletados.

As dissertações de Dornelas (2014) e Maciel (2018), assim como a Tese de Ferreira (2010), foram aportes importantes que serviram de base para a análise reflexiva e comparativa por trazerem, na sua essência, as descrições de como o professor de História foi se construindo profissionalmente no decorrer do tempo. Isso clareou meu entendimento de que a construção profissional é efetivada ao longo da vida e me fez compreender que somente a formação, de maneira estanque, não pode formar o indivíduo por inteiro; daí, a importância de analisar as histórias de vida, tomando como princípio as narrativas autobiográficas para se entender como os professores de História foram se edificando profissionalmente, observando as especificidades descritas, individualmente, pelos participantes.

Mediante o levantamento realizado, sinto-me convidado a apresentar o contexto desta investigação que busca analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente. Antes de partir, especificamente para analisar o desenvolvimento profissional dos professores História, entendo ser oportuno fazer uma contextualização histórica sobre o ensino de História no Brasil, o que será discorrido na próxima seção.



#### 4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

[...] conhecer-se e reconhecer, é reconstruir sentidos.  
 Num adulto, a formação faz-se sempre com base  
 numa reflexão sobre a experiência, sobre as histórias  
 que nos constituem como pessoas.  
 (ANTÔNIO NÓVOA)

Pensar o ensino de História significa pensar, também, o professor de História, que é a temática central desta investigação e, por isto, busco, nesta e nas próximas seções, fazer uma descrição sobre o ensino de História no Brasil com base em estudos teóricos e legislações oficiais, observando a constituição da disciplina, avanços e retrocessos, sobre a qual me atenho a tecer uma análise da sua reorganização na nova Base Comum Curricular (BNCC) em um paralelo com o Novo Ensino Médio. Para discutir sobre a constituição e o emprego do ensino de História no Brasil, amparo-me em Romanelli (1986), Ribeiro (1992), Pinsky (2001), Fonseca (2003) e Abud (2011) e, para uma análise recente das novas reformulações curriculares na contemporaneidade, escoro-me em Bitencourt (2018) e Mendes (2020).

O ensino de História evoca uma tradição secular, que é reportada aos estudos das humanidades empregados no Brasil pelos padres jesuítas, com uma educação voltada à formação moral e religiosa. Segundo Bitencourt (2018), o emprego do ensino de História de forma curricular foi adotado, inicialmente, pelo colégio pernambucano em Olinda no final do século XVIII, organizado em uma cronologia de fatos e acontecimentos.

No período imperial, o ensino passou por uma reorganização por haver uma preocupação, no novo país, em reformular o ensino, isento das influências religiosas. Assim,

[...], tinha como princípio a organização de dois graus de ensino. Um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por ‘disciplinas’, e dentre elas a História e a Geografia (BITENCOURT, 2018, p. 131, grifo da autora).

Nessa modelagem de ensino, instituíram as disciplinas autônomas que foram regidas por “educadores especialistas”, caracterizando o professor de História e os professores de outras disciplinas. Foi organizada uma ementa que estabelecia relação direta entre “conteúdo, método de ensino e aprendizagem”, na perspectiva de instrumentalizar a ideologia do Brasil como nação. Essa estrutura era voltada para formar os filhos da nobreza e prepará-los ao exercício do poder.

O préstimo pelo ensino de História no “Brasil independente” tinha um aspecto ideológico de difundir o domínio das culturas dominantes ao longo do tempo, por estar a serviço de uma elite brasileira escravocrata, vinculada a uma cultura dominadora, que prezava a formação moral e dogmática. Para Abud (2011, p. 167), “[...] a História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia [...]”. Afirmção semelhante encontrei em Nadai (2001, p. 24), ao salientar que o ensino de História foi “a árvore genealógica das nações europeias” para formação identitária e legitimação de um projeto político de hierarquização social.

O mesmo se observa na instalação da República brasileira, cujo ensino de História não se desvencilhara do propósito ao qual fora instituído, continuando subjugado à oligarquia rural que usufruía, há séculos, do trabalho escravo. A organização social brasileira era constituída por população, em sua maioria, nativa e escravos libertos, pobres subjugados pela cor da pele, cujo acesso à educação escolar passou longe da realidade de seu tempo. Sem alfabetização, não se tinha direito a voto e colocava-se a escola em posição de destaque, definindo a disparidade social.

Ao buscarmos, na historiografia, o ensino da História do Brasil, este tinha a função de edificar uma identidade nacional, mascarada por dupla harmonia entre os grupos étnicos estabelecidos no Brasil, em cujos relatos os conflitos eram submergidos, uma vez que os indígenas e os africanos eram considerados colaboradores junto aos europeus na construção de uma cultura nacional. A educação estava subjugada às oligarquias rurais, que se apoderaram de pensamentos doutrinários como meio de legitimar a desigualdade social.

A crise da república dos coronéis<sup>2</sup> poderia ser a oportunidade de mudar os caminhos historiográficos no Brasil, mas o ensino de História permaneceu estático diante das mudanças no organograma político com a chegada de Getúlio Vargas. A década de 1930 teve como marco uma nova conjuntura econômica, motivada pela modernização da agricultura cafeeira que sinalizava para a industrialização, perspectiva que fortaleceu a economia brasileira fora da monocultura.

A nova conjuntura econômica envolvia as novas forças sociais fomentada por trabalhadores urbanos e representava “[...] a consolidação de dois componentes: a burguesia

---

<sup>2</sup> A figura dos Coronéis surgiu com D. Pedro I ao nomear proprietários de terras e de escravos para exercerem a função de juizes de paz nas regiões onde residiam. Com a proclamação da república brasileira, os donatários de terras centralizaram o poder econômico e político, devido à forte ação exercida pelos coronéis no período da primeira república brasileira (1889 – 1930), que também se tornou conhecido como “república dos coronéis”.

industrial e o operariado [...]” (RIBEIRO, 1992, p. 87). A emersão popular urbana exigia a reestruturação do sistema escolar, principalmente diante do alto índice de analfabetismo existente na classe trabalhadora pobre, mão de obra fundamental para o sistema manufatureiro que se expandia no Brasil, a partir da década de 1920.

Segundo Ribeiro (1992), pesquisadora da história da educação brasileira, além das conjunturas políticas e econômicas, as reformas educacionais eram muito discutidas no campo educacional e havia dois grupos de ideologias distintas a influenciar a estruturação educacional durante o governo de Vargas.

Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas ‘ideias novas’, e responsabilidade pública em educação [...] (RIBEIRO, 1992, p. 99, grifo da autora).

Apesar das divergências entre educadores tradicionais e educadores escolanovistas, essa conjuntura foi importante para o amadurecimento de ideias, no sentido de aprimorar e organizar a estrutura escolar. Para Ribeiro (1992), esse momento representou “um período inovador e fecundo” (RIBEIRO, 1992, p. 100) e só não teve mais avanços, devido à “sectarização” do grupo tradicional que, ao perceber que perdia espaços nas articulações das reformas educacionais, passou a atacar veementemente os educadores escolanovistas.

O embate de ideias que parecia frutífero para a renovação educacional desdobrou-se para o campo das ideologias, utilizados pelos grupos que já exerciam o poder econômico e resistiam às renovações educacionais, defendendo fortemente uma educação obsoleta remanescente dos colonizadores.

Ao assumir o governo em 1930, Getúlio Vargas nomeou Francisco Campos para ministro da “educação e da saúde pública”, que encampou uma reforma educacional oficializado pelo Decreto Lei nº 19.890/1931, em que criou o ensino secundário sob a inspeção de sua pasta, com uma educação uniformizada, centralizada e tutelada pelo Estado (ABUD, 2011). Opondo-se às reformas propostas por Francisco Campos, educadores da escola nova organizaram um movimento que ficou conhecido como “o manifesto dos pioneiros da educação”<sup>3</sup>, o qual se refere a um documento lavrado por educadores que se

---

<sup>3</sup> O manifesto dos pioneiros da educação foi um movimento organizado em 1932, envolvendo um grupo de educadores e intelectuais brasileiros liderados por Anísio Teixeira que propuseram uma reforma ao sistema de ensino brasileiro.

empenharam por uma renovação educacional, estabelecendo um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, empenhados na defesa da obrigatoriedade de uma educação pública, gratuita e laica.

Os pioneiros da educação se opuseram às reformas educacionais de Francisco Campo e divergiram quanto à:

*função do Estado na organização do sistema escolar, evidenciado na polarização entre centralismo e federalismo, entre função educadora e subsidiária, entre dualidade do sistema (escola para ricos e escola para pobres) e educação comum, bem como entre ensino religioso e laico (VIDAL, 2013, p. 583, grifo da autora).*

A divergência se estendia à formação do magistério, com curso para preparação dos docentes a fim de ampliar a formação de professores para nível superior. Apesar dos embates ideológicos, algumas ideias conseguiram perpassar o terreno das ideologias. Segundo Ribeiro (1992), a constituição de 1934 atendia às pautas dos reformadores tradicionais como o ensino religioso, ao mesmo tempo em que incorporava partes da proposta do manifesto dos pioneiros da educação. A autora destacou a organização de uma diretriz educacional que assegurava um plano nacional de educação, garantia a criação de conselhos educacionais e estabelecia, aos Estados, condicionarem um sistema educacional e porcentagem de arrecadações que precisariam ser aplicados na educação pelos municípios, estados e união.

Para Romanelli (1986), o manifesto dos pioneiros teve consequências práticas na reformulação do ensino, com avanços importantes, mesmo diante das contestações dos educadores tradicionais.

*A constituição de 1934, em seu Capítulo II - Da Educação e da Cultura - representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, como já assinalamos, institui o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuado isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do 'Manifesto'. Assim o é, por exemplo, o artigo 148, que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família (ROMANELLI, 1986, p. 151; 152, grifo da autora).*

As contribuições dos educadores da nova escola para a estruturação da educação brasileira encontraram forte resistência ideológica, especialmente devido à reorganização educacional ocorrer em um terreno de conflitos políticos e econômicos, influenciados pelos confrontos de ideologias capitalistas e socialistas, embates realçados no período entre a Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

As expansões das doutrinas totalitaristas europeias motivaram Getúlio Vargas a dar um golpe e instituir o Estado Novo (1937 – 1945), período de um governo ditatorial, inspirado em modelos de estados totalitários da Europa, que levou à institucionalização de uma educação de cunho ideológico nacionalista.

[...] importa mencionar aqui um pormenor que vem reforçar nossa convicção de que o Governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar ‘individualidades condutoras’, mecanismo esse fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Queremos referir-nos à presença do dispositivo que instituía a educação militar para alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra (art. 20). Esse dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos à Educação Moral e Cívica, serviu de base à afirmação de que o Governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista. A lei chegou até a fazer alusão à existência de uma Juventude Brasileira, à semelhança das Juventudes Nazistas e Fascistas existentes, então, na Alemanha e Itália (ROMANELLI, 1986, p. 159).

A centralização do poder de Getúlio pode ter representado, para “grupos conservadores”, a efetivação de um estado totalitário nacionalista, na busca de exercer “[...] o controle autoritário das práticas das classes trabalhadoras” (RIBEIRO, 1992, p. 102). Assim, afirmo que as conquistas educacionais trazidas na Constituição de 1934 tiveram a curta duração de três anos, devido à instalação do Estado Novo, sendo promulgada uma nova Constituição em 1937, que restringia conquistas anteriores com fortes imposições ideológicas que marginalizavam a educação a grupos sociais desprivilegiados de políticas públicas.

Muitas críticas foram tecidas à Constituição de 1937, principalmente pela desobrigação de o Estado oferecer educação gratuita a todos, sendo um grande retrocesso diante da Constituição de 1934. Outra reprovação à Constituição de 1937 foi oficializar a discriminação social com a instituição do ensino profissional. Fato é que “[...] o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola [...]” (ROMANELLI, 1986, p. 153). A escola passou a ser usada para suprir uma demanda de mercado com a expansão da industrialização nacional e a necessidade de mão de obra qualificada, ou seja, a escola, que deveria ter como princípio básico oferecer uma educação de qualidade a todos, estava sujeita à necessidade do mercado, direcionando a formação técnica aos filhos de trabalhadores pobres, enquanto filhos da elite abastada recebiam educação escolar que os preparava a continuar o exercício do poder.

Ao se tecer um olhar mais crítico sobre esta retórica do ensino profissionalizante, podemos fazer uma pequena comparação com o Novo Ensino Médio, a instituição de ensinos técnicos na contemporaneidade, pois se percebe não haver preocupação em oferecer educação libertadora aos alunos originários da classe trabalhadora pobre, já que a ideia se centra em prepará-los ao mercado de trabalho, significando, em parte, a negação a todos de terem direito ao Ensino Superior. De outro modo, negligenciar a educação básica ao ensino profissionalizante é utilizar o ensino para formar mão de obra barata a fim de atender à demanda de mercado.

O ano de 1942 é marcado por uma nova reforma educacional, desta vez, gerenciada por Gustavo Capanema. Essa reforma não representou a continuidade da política autoritária implantada no Estado Novo, apesar de alguns aspectos serem ressaltados, como a implantação de um sistema de formação de professores já defendido pelos educadores escolanovistas, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com objetivo de preparar os discentes para atenderem à necessidade premente de trabalhadores para a indústria de base.

A reforma de ensino secundário, proposta pela reforma educacional de Capanema, que passou de três para quatro anos, mais refletiu a imposição de ideologias tradicionais do que propriamente uma reforma educacional. Após concluir o ensino primário, o discente teria que fazer um exame de admissão altamente rigoroso para ter acesso ao ensino secundário.

Os exames de admissão para o 1º ciclo são outro aspecto criticável dessa legislação, pois revela a oficialização da seletividade. Esse pormenor, num país que praticamente não possuía mão de obra qualificada, denunciava uma contradição. Mais, no entanto, do que uma contradição, a legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos do ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites (ROMANELLI, 1986, p. 156).

O ensino secundário foi estruturado com cunho ideológico nacionalista bem explícito na sua lei de criação, valorizando uma educação militar, religiosa, moral e cívica, conforme estabelecido no Artigo 22 da Lei nº 4.244: “[...] a compreensão do valor e do destino do homem e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (BRASIL, 1942).

A afirmação do recorte da lei supracitada reforça “a continuidade histórica do povo brasileiro”, sendo uma representação de ensino que ainda estava fiel à ideologia colonizadora e de exploração da classe trabalhadora pobre. Para Abud (2011), as reformas educacionais durante o governo de Vargas “não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial: a relação de ‘subalternidade’ da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental” (ABUD, 2011, p. 168, grifo da autora), prevalecendo a cronologia histórica dos fatos, com conteúdo de natureza ideológica ocidental.

Para Maciel (2018), o ensino de História, durante os 15 anos do governo Vargas, continuou reproduzindo concepções de interesse da burguesia, exerceu o papel de formação da consciência, reforçando os conteúdos na ordenação do “sentimento de pertencimento à nação brasileira”, cujo objetivo era preparar o cidadão ao mercado de trabalho, de forma a atender à floração industrial. Isso, em si, significava um ensino ainda pensado para o “servilismo social”, naturalizando as relações entre grupos sociais e prevalecendo o princípio enaltecido do passado brasileiro.

Mesmo com a Constituição de 1946 e as novas lutas para diretrizes e base para a educação que tinham como cunho ideias liberais democráticas, o ensino de História conservava a retórica colonizadora. Para a historiadora Bitencourt (2018), algumas mutações no ensino de História só ocorreram após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando os historiadores conseguiram espaço em debates no campo acadêmico, influenciados pela ideia do currículo das humanidades, fundamentado no humanismo científico francês.

No Brasil, com a criação de cursos de História em centros universitários, a partir dos anos 1950, intensificou-se a preocupação com a formação de professores que proporcionasse uma convivência com pesquisas desenvolvidas pelas Faculdades de Filosofia e de Ciências Humanas e que deveriam apoiar a revisão de conteúdo para o ensino das diferentes disciplinas escolares. Para professores de História das universidades, seria fundamental a revisão, sobretudo, do ensino da História do Brasil que deveria incorporar as novas pesquisas que então se multiplicavam (BITENCOURT, 2018, p. 140).

Diante das novas concepções e a preocupação com os conteúdos de História, historiadores redirecionaram a metodologia de ensino para uma linha investigativa com caráter qualitativo. Isto representou mudanças de procedimentos dos “métodos instrucionais para métodos de aprendizagem” (BITENCOURT, 2018, p. 140). Aspectos fortalecidos com a criação de escolas experimentais orientadas a superar o ensino instrucional, para um ensino erudito, inerente à formação intelectual.

Os principais avanços estenderam-se ao entendimento da História como uma ciência, aspecto fundamental para sua autonomia e para o direcionamento da importância do saber histórico e epistêmico. O ensino de História passou a alçar espaços na formação do aluno crítico e reflexivo diante dos conhecimentos históricos. Mas todo o processo de construção da identidade do ensino de História, independente de ideologias colonizadoras, sofreu um forte golpe junto com o país e seu ensino voltou à tutela do Estado por mais de duas décadas de regime militar.

#### **4.1 Os reveses recentes do ensino de História**

Postulo discorrer acerca dos aspectos políticos, sociais e econômicos que levaram o ensino de História a passar por grandes mudanças nestes últimos anos no Brasil. Se a partir da década de 1950, o ensino de História galgou avanços significativos na construção de uma disciplina autônoma, elencada pela corrente da história nova, na década seguinte teve forte resistência com a instalação do regime militar que representou uma ruptura para os avanços do seu ensino.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, o ensino de História perdeu a autonomia de disciplina ao ser absorvida pelos Estudos Sociais, cuja lei legitimou as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), voltadas à educação moral e patriótica, estudo da constituição brasileira, observando os direitos e deveres do cidadão.

O modelo instituído descaracterizou o ensino de História, exigindo que os docentes fossem polivalentes, com habilidades, conhecimentos e métodos que englobassem as ciências sociais junto à Educação Moral e Cívica. Para Fonseca (2003, p. 20), “as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. Um ensino sem identidade, com inúmeras informações que pouco representava à formação humana.

As mudanças encontraram forte resistência, fator que mobilizou vários profissionais e organizações educacionais, levando o governo militar, em 1976 a retificar, entre algumas reconsiderações, a Lei 5.692/71 e o ensino de História foi instituído como disciplina no 2º grau (Ensino Médio), com uma carga horária reduzida e ementa pré-estabelecida.

Durante todo o período do regime militar, o ensino de História era direcionado à formação cívica, que valorizava as figuras de heróis e exaltação aos símbolos nacionais. A



educação escolar arraigou de uma ideologia nacionalista positivista muito bem representada no lema da bandeira nacional “ordem e progresso”, hasteada no lugar mais alto, cujo olhar era direcionado a um único objetivo: o culto à pátria.

Avanços significativos no ensino de História só passaram a ocorrer nas décadas finais do século XX, paralelo ao fim do regime militar e à redemocratização política, junto à reorganização social e a novas estruturas educacionais.

A partir de 1980 foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário (BITTECOURT, 2018, p. 124).

Outros desafios somavam-se às degradações das escolas públicas deixadas pelos militares e se estendiam, também, à falta de profissionais com licenciaturas curtas ou habilitações específicas como é o caso das Universidades que tiveram os cursos de História fechados. Só a partir das décadas finais do século XX, os cursos de História foram reabertos, ampliando-se novos cursos nas primeiras décadas do século XXI.

Os debates nos centros acadêmicos possibilitaram a revisão de marcos historiográficos, introduzindo estudos de civilizações, oportunizando, aos docentes, discutirem e, aos estudantes, terem acesso a conhecimentos históricos relacionados às questões sociais, familiares, patrimônios culturais e um vasto campo investigativo no ensino de História.

Apesar da revisão historiográfica que contribuiu para o distanciamento do ensino tradicional positivista, não ficamos livres de políticas educacionais alinhadas a conceitos conservadores. Bem sabemos que, junto à redemocratização, uma frente neoliberal de poder econômico global ganhou espaço no campo educacional brasileiro, influenciando na organização curricular promulgada na Constituição de 1988, na estruturação da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB 9394/1996) e na unificação curricular nacional, instruídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997.

Alguns historiadores como Fonseca (2003) e Bittencourt (2018) acentuaram determinados pontos positivos alçados na LDB 9394/96 e nos PCNs, mas também teceram críticas, estendidas ao fato de o documento representar ideias de uma elite dominante. "As diretrizes e os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são - como bem sabemos - veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande

poder de penetração na realidade escolar" (FONSECA, 2003, p. 33). Para a autora, a proposta representou o desconhecimento de que o currículo real é construído na escola, observando as diversidades, os processos significativos, cotidianos e culturais.

As críticas de Fonseca (2003) e Bitencourt (2018) se deram pelo fato de os documentos não referendarem o reconhecimento da escola como espaço de formação humana, uma vez que a escola não pode ser instrumentalizada e mecanizada aos reflexos econômicos, às ideologias de grupos poderosos e nem à supressão cultural, aspectos que aproximam o ensino à reprodução de conhecimentos.

É de se reconhecer que, a partir da década de 1990, o ensino de História teve avanços significativos, mesmo paralelos às pressões de organismos internacionais, às inferências do capitalismo, às políticas governamentais que direcionavam o ensino à hegemonia de mercado. Trago, como exemplo, um recorte da LDB 9.394/1996 valorizado pelos historiadores, a saber: "Art. 26. § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Isto significou e designa considerar o distanciamento da historiografia eurocêntrica, ao enxergar o ensino de História em suas múltiplas dimensões, considerando as diversidades culturais à formação histórica, social e democrática do povo brasileiro.

Mas, nesse início da terceira década do século XXI, todas as conquistas para reconhecimento da autonomia da disciplina de História entram em choque com a BNCC, cujo documento realça contradições, ao retomar teorias alinhadas ao currículo tradicional e tecnicista, tornando o ensino, nas áreas de ciências humanas, facultativo no novo Ensino Médio.

Pinsky e Pinsky (2018) já alertavam, antes da implantação da BNCC, para o risco de a disciplina de História imergir diante de outras disciplinas: "A contramão é perceptível principalmente no ensino médio [...], tende a substituir o ensino de História por uma outra disciplina algo que, com boa vontade, poderíamos chamar de *realidade mundial*" (PINSKY; PINSKY, 2018, p. 20, grifo dos autores).

As disciplinas de ciências humanas, além de serem optativas para os alunos, cederam aulas aos itinerários formativos e os professores precisam desenvolver projetos dentro dos itinerários e construir um grande *marketing* na busca de alunos. O componente curricular de História é direcionado para a formação geral na área de ciências humanas e suas tecnologias, induzindo a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia a componentes únicos. Na

verdade, cada componente curricular da área de ciências humanas tem suas especificidades, peculiaridades desconsideradas nesta nova conjuntura educacional.

[...], aliado à perda de pregnância social do conhecimento disciplinar sobre o passado, parece-nos ser um dos ingredientes da crise de legitimidade da história escolar, a qual pode ser percebida, por exemplo, no fato de o ensino de história ter deixado de ser um componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, passando a estar presente, sobretudo, nos percursos formativos da área de ciências humanas e suas tecnologias (MENDES, 2020, p. 117).

A grande preocupação salientada por Mendes (2020) é de, diante dos itinerários formativos que envolvem conhecimento de uma grande área generalizada, os alunos perderem vínculos simbólicos com o passado, desconectando o presente do processo histórico, que é essencial para o discente estabelecer parencas, compreender desdobramentos de situações remotas que interferem nas conjunturas atuais, até mesmo de não cometer erros que servem de experiências ao cotidiano. Para o autor, o maior obstáculo alçado ao professor será relacionar o conhecimento histórico do passado a situações do tempo presente.

Bitencourt chama atenção quando ao currículo de ensino de História na nova conjuntura educacional.

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas. A BNCC aponta para uma ‘modernização’ dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 143, grifo da autora).

As interferências de concepções capitalistas de mercado são uma estratégia de dominação e capturaram o lema “educação para todos” para exercerem uma ideologia de controle dos conteúdos, vigiados a técnicas avaliativas de instituições internacionais. Concordo com Bittencourt (2018, p. 144) que o “controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos”. O aluno, não compreendendo o passado, facilita a imposição de ideologias alienígenas. Corrobora Mendes (2020) quanto à BNCC retomar conceitos tradicionais de

currículo que “se preocupam mais com o ‘o quê’ deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino aprendizagem” (MENDES, 2020, p. 110, grifo do autor).

Outro ponto questionado por historiadores refere-se à forma com que habilidades e competências foram apropriadas para atender à demanda de mercado.

O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que, na última versão da BNCC, a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer (MENDES, 2020, p. 120).

O apontamento de Mendes (2020) nos leva a refletir sobre a finalidade da educação pública e como grupos financeiros têm aparelhado a escola como meio de acarrear lucro. A privatização torna a escola instrumento de investimento econômico de fundos neoliberais. As empresas que investem em educação não almejam qualidade e a finalidade última é o emolumento de suas aplicações.

O aparelhamento neoliberal vem arraigado de conceitos capitalistas, adicionados ao pensamento religioso ocidental, utilizando exames de avaliação de proficiência para instrumentalizar as bases curriculares às veredas de um ensino tecnicista, anacrônico, conservador e arbitrário.

Pinsky e Pinsky (2018) observaram antes da implantação da base que as interferências na grade do ensino de História tendem a levar o professor ao desânimo, submergindo-o a aceitar as imposições liberais clássicas.

Diante desse quadro pouco motivador, surge a pergunta: *o que fazer, então?* Antes de mais nada, os professores podem manifestar sua resistência no chão da escola. Isto é, o currículo é um discurso cujo significado precisa ser interpretado e atualizado pelos docentes. Sendo assim, existe uma certa margem de atuação no cotidiano da sala de aula na qual será possível expressar uma prática de ensino de história voltada para a cidadania e não para o tecnicismo dos valores empresariais de mercado (MENDES, 2020, p. 124, grifos do autor).

O nosso desafio, como professores de História na contemporaneidade, é assumir a criticidade do processo formativo, e não nos deixarmos ser sugados pelo engodo neoliberal, entendendo que os sujeitos da aprendizagem dentro do espaço escolar são construídos nas

relações entre professores e alunos. Daí, a necessidade de pensarmos o ensino de História adequado a este tempo e, assim corroboro

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida (FONSECA, 2007 *apud* SANTI, 2020, p. 5).

O ensino de História tem um papel transformador quando oportuniza, ao aluno, a “inclusão histórica” (PINSKY; PINSKY, 2018), a compreender-se como sujeito de seu tempo histórico. Faço, aqui, uma relação à pedagogia libertadora de Freire (1981), ao definir o papel da educação de facultar, ao discente, desenvolver uma consciência libertadora por meio da reflexão crítica. Julgo que a defesa da educação começa pelo inconformismo, ao não desanimar-se e a guiar-se pela dialética crítica e reflexiva.

## 5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.  
(GUIMARÃES ROSA)

Para discutir sobre desenvolvimento profissional docente, mergulho em águas límpidas a fim de observar e analisar narrativas autobiográficas de professores de História, vigiando aspectos de suas vivências que lhes foram formativos. Ao fazer a imersão biográfica, compreendi que não existe uma padronização de desenvolvimento profissional docente, que cada ser é imerso em uma diversidade de significantes que direcionaram ou direcionam a sua base epistêmica. Para clarificar esta discussão, fundamento-me, especialmente, em Marcelo (1999; 2009) e Mizukami (2014).

Primeiro, apresento o conceito de desenvolvimento profissional que remete a características diversificadas que envolvem o ser humano em seu todo, ao abranger aspectos cognitivos, concepções, arbítrios, contextos sociais/culturais e às inúmeras aprendizagens vivenciadas, na perspectiva de apropriar-me do referencial teórico que reforça a minha compreensão sobre a questão do desenvolvimento profissional como condição para construção da identidade docente que entendo não ser fixa, acabada.

Marcelo (2009, p. 09), para definir o conceito sobre desenvolvimento profissional docente, parte primeiro da palavra “desenvolvimento” que remete ao significado de continuidade e “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Neste caso, envolve questões individuais e coletivas vivenciadas ao longo do tempo, que devem “contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes naturezas, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 10).

Posicionamento semelhante encontrei em Mizukami (2014), ao salientar que o desenvolvimento profissional docente remete a um processo lento que se inicia antes do curso de licenciatura e se prolonga por toda a vida, destinado, também, a questões individuais e coletivas relacionadas a crenças, valores e inúmeros fatores e aspectos que envolvem a ação docente e a formação de professores na escola.

Para Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente transcende a formação pessoal, pois depende, também, do desenvolvimento da escola, do ensino, das inovações pedagógicas e de como se tem trabalhado a profissionalidade docente no ambiente escolar. Neste entendimento, o desenvolvimento profissional não parte só da individualidade do ser professor, mas da coletividade escolar. Neste sentido, Libâneo (2004, p. 75) entende que o professor se desenvolve também profissionalmente, "[...] mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didáticas [...]"; quer dizer, essas práticas e um conjunto de ações formativas vão contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Inicialmente, quero me ater a que o desenvolvimento profissional docente antecede à formação do magistério por estar relacionado a aspectos formativos informais, aprendizagens das vivências que nos lapidaram no decorrer do tempo, trazendo, como exemplo, as aprendizagens que adquiri por meio da observação quando era discente, quando envolvia nexos entre aluno e professor ou relação de reciprocidade epistêmica com outros alunos. Quanto a isso, Reali e Mizukami (2005) salientam o fato de recebermos influências formativas por meio da observação do outro, aspecto denominado por Marcelo (2010) como “aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais” (MARCELO, 2010, p. 13).

Ao me inventariar, percebo que minha identidade docente foi sendo construída pelas interações e relações vivenciadas na minha prática pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que empregava métodos pedagógicos, inspirava-me em modelos de outros profissionais. Assim, fui lapidando aspectos que achava oportunos, de forma a construir um conjunto metodológico que está relacionado ao que penso e entendo ser a educação. Retomo Marcelo (2009, p.12) ao esclarecer que a identidade docente “[...] não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida”, lapidado pelas experiências alçadas no exercício profissional.

Em Marcelo (2009), é possível compreender que não tem como desassociar desenvolvimento profissional docente de identidade docente; é um paralelo que envolve o processo formativo do ser professor e, em um entendimento freiriano, a pessoa não nasce professor, mas se forma professor ao longo do tempo e o processo formativo se concretiza durante a atuação profissional na escola.

Neste sentido, a identidade docente para Marcelo (2009) é construída pelo professor no exercício de sua profissão e define docência como a “profissão do conhecimento”, quando o professor utiliza os “saberes”, frutos dos momentos formativos, para legitimar uma prática pedagógica que facilite a aprendizagem por parte dos discentes.

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que ‘integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional’ (MARCELO, 2009, p. 11, grifo do autor).

A formação da identidade profissional ressaltada pelo autor envolve situações históricas formativas do professor relacionadas a questões pessoais e sociais, entendendo a formação identitária docente como “fenómeno relacional” (MARCELO, 2009, p. 12). No processo construtivo do ser professor, cerca-se da subjetividade, de concepção pessoal de como o ser se vê professor, como concebe sua profissão, quais as reflexões que desenvolve sobre si e sobre a escola, a culminar no processo de entender seu papel como docente no contexto escolar.

Aqui, faço uma referência a Libâneo (2004), ao salientar que o desenvolvimento pessoal e profissional está relacionado, também, ao contexto de trabalho e às ações formativas no viés da construção da identidade docente, envolvendo a formação inicial e permanente. A formação inicial, no entendimento do autor, alicerça o docente com conhecimentos e habilidades para a construção de sua identidade profissional, sendo que é “[...] na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho” (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Para Libâneo (2004), a formação continuada ajuda o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, aspecto que contribui para seu desenvolvimento intelectual e crítico. Nóvoa (2010, p. 11) salienta que, ao refletirem criticamente, os docentes se percebem como “[...] sujeitos da formação, e não objetos dela, [...]”. Aspecto semelhante encontrei em Imbernón (2010), ao se posicionar que o professor precisa assumir a sua formação “[...] compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 78). Por meio da constituição da identidade, o ser pode transformar



sua forma de enxergar a realidade escolar, a ponto de contribuir para a formação de uma identidade coletiva.

O autor entende a formação identitária como algo dinâmico, vulnerável a mudanças, “[...] embora se saiba que existam, sim, diferenças de identidade, pois esta é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores, etc. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 80). Neste sentido, ele ressalta a importância de uma formação constante que permita ao professor refletir em diferentes aspectos e em diferentes tempos e espaço.

Retomando Marcelo (1999), ao pontuar que o desenvolvimento profissional envolve outros contextos formativos, reforço a importância da oferta de formação para os profissionais da escola, em um exercício de formação permanente defendida por Imbernón (2010). Só que, para ter formação permanente na instituição, depende-se de condições favoráveis que oportunizem e direcionem a escola no tempo e no espaço de estudo coletivo. Remeto à urgência de políticas educacionais que avancem na garantia de uma formação de professores centrada na escola, conforme defende Carvalho (2019), onde os profissionais da educação possam refletir sobre sua prática pedagógica ao mesmo tempo em que estabelecem relações e troca de experiências.

Se observarmos os autores já citados, o desenvolvimento profissional se dá, principalmente, pela reflexão crítica e sobre isso corroboram Herneck e Mizukami (2002, p. 319) ao afirmarem que, para “Interpretar as aprendizagens dos professores, numa perspectiva crítica, requer uma melhor compreensão da natureza e da especificidade de processos de profissionalização docente”. Isso, considerando as diversidades formativas vivenciadas pelos docentes e que cada professor assimila conhecimentos em circunstâncias e estágios diferentes.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deveria considerar as bases da profissionalização docente, não se limitando apenas a cursos centrados em conteúdos ou nas destrezas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem, sob tal perspectiva, ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 319).

Em se tratando de formação e desenvolvimento humano, é importante considerar que os docentes têm fases distintas de desenvolvimento profissional; então, há necessidade de uma formação permanente na escola que possibilite, aos professores, dialogarem sobre suas experiências a fim de perpetrarem uma autorreflexão de sua ação pedagógica. Imbernón

(2010, p. 79) descreve que “a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem”.

Julgo imprescindível discutir desenvolvimento profissional, mas ressaltando um espaço na escola no qual os profissionais da educação possam se reunir rotineiramente para estudar e deliberar, juntos, os caminhos pedagógicos da escola. Apoiado em Monteiro e Mizukami (2002, p. 175), apodero-me de suas perspectivas para destacar meu entendimento da formação de professores “como um momento do processo de desenvolvimento profissional e tendo como ação essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional e a dimensão coletiva do exercício docente [...]”. Neste sentido, defendo a formação de professores como um processo contínuo que visa auxiliar os docentes a desenvolverem compreensões sobre sua atuação profissional e sobre o sistema educacional.

Para Marcelo (2009), “[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores [...]”. Aí, a importância da formação de professores centrada na escola (CARVALHO, 2019), como um espaço que garanta, aos profissionais, refletirem sobre sua prática, ao mesmo tempo em que se lapidam na constituição de uma identidade docente e se desenvolvam profissionalmente.

Ao mergulhar na narrativa do outro, percebi que desenvolvimento profissional docente envolve vários fatores formativos vivenciados pelos professores os quais são polidos no exercício de sua profissão e que não é possível pensar a profissionalização docente sem um espaço no qual os professores possam interagir, refletir e tomar decisões em conjunto, pois somos seres sociáveis, precisamos trabalhar coletivamente, aprendemos na troca de experiências com o outro. A ação pedagógica é um trabalho individual e coletivo, que envolve professor, aluno, a relação com os pares e comunidade interna e externa da escola. Ao pensar o desenvolvimento profissional docente, há que se levar em conta o professor, mas não só ele, é preciso trazer a escola, sua organização, visto que a escola é o contexto de trabalho que envolve a ação docente.

## **5.1 O desenvolvimento profissional do professor de História**

Para escrever esta dissertação, lancei-me a escrutinar trabalhos teóricos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor de História e me deparei com uma realidade de campo aberto a ser explorado. Conforme a busca que fiz do estado do conhecimento, a

única discussão sobre o assunto encontrei na tese de doutorado de Ferreira (2010) que já alertava sobre a quase inexistência de pesquisas voltadas ao desenvolvimento profissional do professor de História, autor em que me fundamento para esta alteração.

Para entender o desenvolvimento profissional do professor de História, parto dos princípios formadores vivenciados pelos participantes da pesquisa no decorrer do tempo, com o objetivo de analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente e observando como a formação sobre o Ensino de Geografia e História pode ter contribuído para esses docentes.

Em minha análise, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, observei que a única formação que tiveram, de forma contínua e relacionada ao Ensino de História, foi a formação ofertada pelos formadores do Cefapro de Primavera do Leste. Somo-me aos colegas, pois nós, professores de História, ao assumirmos a docência, não encontramos uma formação inicial ou contínua na escola, voltada para o exercício específico do professor de História.

Todos os participantes desta pesquisa, quando entraram em contato com a formação continuada ofertada pelo Estado de Mato Grosso, a *Sala de Educador*, sobre a qual discorrerei mais diante, já tinham muitos anos de docência. Eles presenciaram a implantação da política de Formação Continuada na rede estadual de educação em Mato Grosso e relataram que, antes da Sala de Educador, trabalhavam de forma isolada, aspecto já chamado a atenção por Ferreira (2010, p. 28) ao observar que os professores de História “tendem a trabalhar sozinhos”. Isto se deve a vários fatores, como uma jornada extensa e a falta de tempo e espaço coletivo na escola.

Não é foco do meu trabalho a formação inicial, volto-me para a formação de professores, porém observei que os participantes da pesquisa só tiveram contato com uma formação continuada tempos após iniciarem a docência. Aproprio-me de Marcelo (2010) para afirmar que a formação inicial é inconclusa e “[...] independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática [...]” (MARCELO, 2010, p. 29). Para o autor, o período de inserção profissional “[...] se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor” (MARCELO, 2010, p. 29). Penso que, além da acolhida e do acompanhamento ao professor

iniciante, é preciso uma formação permanente a orientar, auxiliar e contribuir, de forma contínua, tanto o professor iniciante quanto o professor experiente no seu processo de formar-se.

Por mais que a Sala de Educador não atendesse a todas as demandas formativas do professor de História, a Formação Continuada desenvolvida na Sala de Educador foi propícia aos pares da escola ao estabelecerem afinidades e por ter representado uma organização coletiva naquele espaço. A Sala de Educador é um espaço muito importante dentro da escola, configurado pela formação e autoformação dos professores, que oportuniza a profissionalização e a melhoria da qualidade da docência, sendo também um espaço para problematizar a política de formação docente emanada pelas instâncias superiores a escola.

Ressalto que os estudos, por meio da Sala de Educador, eram genéricos, quase não tinha algo específico para o ensino de História embora, em algumas escolas, os professores já se reuniam na área de Ciências Humanas, mas voltados ao planejamento interdisciplinar, sem a preocupação com o aprofundamento teórico referenciado ao ensino dessa disciplina.

É relevante destacar, assim como Ferreira (2010), que fica difícil fazer uma análise do desenvolvimento profissional do professor de História, devido às diversidades que envolvem cada docente, às dimensões que o rodeiam e como este foi se abastecendo epistemologicamente de algo que lhe assegurasse o exercício da docência. Considero, também, o desenvolvimento profissional além das práticas formativas, a transcender a formação do domínio da disciplina e das questões pessoais.

Corroboro Ferreira (2010, p. 31), ao descrever que o desenvolvimento profissional é um “[...] processo complexo, permeado por numerosos fatores – idiossincráticos, sócio-culturais, psicológicos, afetivos, cognitivos difíceis de conhecer e influenciar”. Por isso, adotei as narrativas autobiográficas, no sentido de analisar os diversos aspectos formativos vivenciados por esses professores de História. A narrativa nos permite navegar no rumo das sensações, dos sentimentos, explorar a subjetividade de cada pessoa e, em um emaranhado, alinhar contextos que foram fundamentais para desenvolvimento profissional desses docentes.

## **5.2 O que escrevem os teóricos sobre a formação de professores**

Muito se tem discutido sobre política de formação continuada de professores nos últimos anos no Brasil e existem várias teorias que embasam os aspectos formativos no

ambiente escolar com denominações diferentes: formação continuada, formação contínua, formação centrada na escola, formação permanente, entre outras. Apesar de existirem diversas propostas de formação de professores ao longo do exercício profissional, pretendo descrever sobre o que pensam e escrevem Imbernón (2010), Nóvoa (2011) e Carvalho (2019).

Os teóricos a que me reporto nesta descrição defendem que a formação precisa ocorrer dentro da escola, de forma sincrônica às vivências pedagógicas docentes. Assim, Nóvoa (2011 p. 53, grifos do autor) descreve que “[...] a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão [...]” e afirmação semelhante encontrei em Imbernón (2010, p. 09) ao expor que “Não podemos separar a formação do contexto de trabalho”. Para o autor, as práticas formadoras se concretizam, também, em um processo formativo colaborativo. Apesar de os docentes serem guiados por ações individuais, o ambiente de trabalho é coletivo; por isto, Imbernón (2010) salienta a necessidade da formação em serviço para romper com o individualismo e auxiliar na construção de práticas cooperativas.

Outra defesa na formação de professores encontramos em Carvalho (2019) ao defender a formação centrada na escola, “[...] entendida aqui como espaço de estudo, vinculado à ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para constituição da identidade profissional” (CARVALHO, 2019, p. 21). A formação centrada na escola é um espaço de autoformação, onde o professor é instigado a refletir sobre a sua prática, ao mesmo tempo em que desenvolve novos conhecimentos e passa a ter uma compreensão mais ampla sobre o seu fazer pedagógico.

Para Carvalho (2019), esse tipo de formação possibilita, aos docentes, terem uma formação que dê suporte teórico e metodológico, que extrapole as instruções normativas, oportunizando-lhes desenvolverem a consciência crítica sobre aspectos políticos da função do professor, problematizando sua prática e, por meio de/da reflexão, direcionar o fazer pedagógico, podendo ocorrer ou não no espaço da escola. Carvalho (2019) entende a escola como um espaço de afirmação e luta onde, por meio do diálogo, o docente desenvolve consciência política e passa a entender o papel docente na formação humana.

Para Nóvoa (2007, p. 14),

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer [...]. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

A formação centrada na prática, defendida por Nóvoa (2007), possibilita ao professor fazer uma reflexão profunda, estabelecendo relações, comparações e absorvendo novos saberes essenciais para o fazer pedagógico. “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007 p. 16). Aí, a necessidade de uma formação que se concretize junto ao desenvolver da profissão, algo que fomente um diálogo com troca de experiências entre os pares para que, por meio da reflexão, o professor se autoforme. Libâneo (2001, p.23) acrescenta que é dentro da escola que o professor constrói uma aprendizagem significativa, pois “é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”.

É sucinto entender que, apesar de cada professor ser único, ele vive e exerce sua profissão em um ambiente que envolve muitas pessoas. O pensar a formação como um processo colaborativo talvez seja o desafio dentro da escola, pois só organizar-se em grupo na escola não significa trabalhar juntos; o trabalho coletivo vai muito além das particularidades individuais docentes e das organizações em grupo. O trabalho coletivo tem um sentido de causa, ação, reflexão que, no espaço escolar, deve culminar na aprendizagem do aluno. Corroborar Carvalho (2005) ao afirmar que “[...] o sentido principal que motiva minha reflexão sobre a construção coletiva é o desejo de evidenciar a importância da prática docente construtiva enquanto espaço de construção do conhecimento [...]” (CARVALHO, 2005, p. 220). Assim é, e deve ser, todo processo formativo: algo que possibilite, ao docente, desenvolver sua prática pedagógica, formando-se e autoformando-se.

Uma vez entendido que a formação de professores ao longo da carreira precisa ser permanente e levando em consideração o ambiente de trabalho, necessitamos compreender sua importância ao desenvolvimento profissional. Para Imbernóm (2001), a formação tem uma grande relevância, pois dentro do espaço formativo é que se desenvolve a pesquisa, provocam-se imaginações e leva a inovações. Em Nóvoa (2009), percebemos que a formação desenvolvida na escola possibilita converter experiências coletivas em projetos educativos que resultam em ações colaborativas, reflexivas e transformadoras. Defendo, assim como o autor, que “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola [...]” (NÓVOA, 2009 p. 07).

Para Marcelo (2009, p. 11), a importância da formação no espaço escolar está no viés do desenvolvimento profissional e “é ação formativa que leva a uma melhoria nas condições

de trabalho, possibilitando a melhoria da capacidade de controle da prática pedagógica”. Assim como Marcelo (2009), compreendo a formação que se centra na escola, como um espaço que garante a nós, professores, desenvolvermo-nos profissionalmente ao mesmo tempo em que exercemos a nossa profissão.

A seguir, apresento uma breve contextualização de como a rede estadual de Mato Grosso concebe a formação de professores, a qual denomina formação continuada.

### **5.3 Histórico da formação continuada na Rede Estadual de Mato Grosso**

A formação continuada na escola como política pública no Estado de Mato Grosso começou a ser desenhada na década de 1990 com o objetivo de qualificar docentes efetivos da rede estadual atuantes no magistério. Esse modelo configurou, inicialmente, ainda na década de 1980, com a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam).

O Cefam era um programa nacional de situações diversas, voltado à formação de professores que atuavam na educação básica.

Nesse sentido, a consolidação e a implantação de novos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM configuram-se como uma alternativa pedagógica fundamental para atender a estratégia de qualificação docente (BRASÍLIA, 1993 p. 2).

A criação dos Cefams foi o passo inicial para fomentar uma política de formação continuada no Estado de Mato Grosso.

A configuração dos Cefams foi sendo definida em encontros realizados em 1982, com a presença de representantes do Ministério da Educação (MEC) e de um conjunto de instituições formadoras interessadas no assunto. Pretendia-se criar um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa (BERALDO e GOBATTO, 2014 p. 34).

Segundo Beraldo e Gobatto (2014), um dos exemplos do Cefam no Estado de Mato Grosso foi a formação desenvolvida junto ao curso de Magistério na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT. Os momentos formativos eram voltados para professores e alunos, em que se desenvolviam reflexões sobre a prática docente.

Em 1996, com a extinção do Curso Normal na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, o Cefam também foi extinto, porém a escola considerou necessário manter as ações de formação continuada e deu origem ao Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor). A organização desse

Centro se distinguia de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia semanalmente para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o fortalecimento político do mesmo (BERALDO; GOBATTO, 2014 p. 35).

Conforme observamos, com a finalização do projeto do Cefam, o coletivo de profissionais da Escola Sagrado Coração de Jesus, por considerar a importância de continuar com o projeto formativo no espaço escolar, deu origem ao Cefor, uma formação contínua desenvolvida com professores das séries iniciais da rede pública de Rondonópolis entre os anos de 1996-1997. Destaco que “O grupo desenvolvido na Escola Sagrado Coração de Jesus cresceu e com isso passou a realizar várias sessões de estudo, com a participação de várias escolas (estaduais e municipais) e com o apoio da UFMT/CUR e Sintep/MT [...]” (BERALDO; GOBATTO, 2014 p. 36).

A partir dos resultados apresentados pelo Cefor, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, por meio dos profissionais que a representavam, idealizou um Centro de Formação que fosse ao encontro das necessidades formativas docentes, para que a proposta se concretizasse como política pública de formação do Estado de Mato Grosso. A saber, foram convidados professores da Universidade Federal de Mato Grosso para auxiliar na criação do projeto.

Além da professora Simone Albuquerque da Rocha, o professor Antônio Carlos Máximo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a professora Selma Garrido Pimenta, da Universidade de São Paulo (USP), também foram consultores do Projeto (BERALDO; GOBATTO, 2014 p. 37).

O trabalho colaborativo que deu origem ao Centro de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) em Mato Grosso foi concretizado por meio da publicação do Decreto nº 2007/1997, sendo organizado, inicialmente, em três polos formativos. Já em 2005, passando a pensar a formação continuada como um processo que envolve todos os profissionais da educação, docentes, Técnicos Administrativos Educacionais (TAE) e o Apoio Administrativo Educacional (AAE), os centros de formação passaram a ser denominados Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) e, em 2009, foram criados os últimos centros de formação, totalizando quinze grandes polos formativos.



Os Cefapros tinham como suporte profissional: diretor de formação, coordenador de formação, professores formadores por área de conhecimento e TAE e AAE, todos responsáveis em acompanhar a formação continuada desenvolvida na escola.

Para serem professores formadores do Cefapro, os docentes precisavam ter tempo de experiência em efetivo exercício na rede estadual, sendo designados após aprovação em seletivo interno. Exerceriam a função de “[...] tutores locais, responsáveis pelo acompanhamento presencial e contínuo dos profissionais cursistas nas escolas, [...], em encontros previamente planejados” (MATO GROSSO, 2010 p. 24).

Cabia ao Professor Formador acompanhar todos os processos formativos no espaço escolar, desenvolver formação para gestão escolar e coordenação pedagógica, orientar a gestão para elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, orientar a coordenação no desenvolvimento de projetos, na organização das intervenções pedagógicas, acompanhamentos, entre outros, auxiliando a coordenação pedagógica, principalmente, no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador.

A denominação Sala de Educador referia-se a um espaço formativo dentro da escola, que garantia, aos profissionais da educação, desenvolverem a formação continuada no ambiente de trabalho, cujo projeto era amparado por uma política pública de formação continuada do Estado de Mato Grosso, a qual foi desenvolvida até o ano de 2020, com temáticas de estudos direcionadas a atender às necessidades formativas dos profissionais da escola que, em conjunto, estudavam, refletiam e desenvolviam ações educativas voltadas à aprendizagem discente.

O Projeto Sala de Educador era organizado pela coordenação pedagógica em conjunto com seus profissionais na escola, sendo o Professor Formador quem acompanhava, orientava e, quando necessário, mediava ações formativas.

Para Gobatto (2015), a importância da Sala de Educador estava na formação *in loco*, onde os profissionais de educação tinham o direito e voz para “expressarem seus desejos e necessidades, construindo sua própria formação (GOBATTO, 2015 p. 116).

Como salientei, a formação continuada nas escolas da rede estadual de Mato Grosso era desenvolvida dentro da escola, cujos profissionais estudavam e formavam-se profissionalmente de forma coletiva e contínua, cabendo ao Cefapro, por meio dos Professores Formadores, desenvolver formação, fomentar e acompanhar o processo formativo na escola. Para Carvalho (2017), o Cefapro tinha um papel fundamental na mediação da formação de professores centrada na escola, ao auxiliar os profissionais em

aprofundamentos teóricos e metodológicos, aspectos necessários para a profissionalização docente, isto é, “[...] a importância do Cefapro, [se fundamentava] enquanto instrumento de mediação no processo de formação permanente de professores no contexto da escola pública” (CARVALHO, 2017, p. 53). Era o Cefapro que orientava os profissionais da escola a instrumentalizar um diagnóstico das necessidades formativas, auxiliava e acompanhava a formação, como também prestava todas as orientações pedagógicas provenientes da unidade escolar, mesmo enfrentando situações de resistências a esse projeto.

#### **5.4 A desconstrução da política de formação de professores em Mato Grosso**

Conforme já descrevi na seção anterior, existia uma política de formação continuada no Estado de Mato Grosso, que foi construída ao longo do tempo, a qual envolveu diversos profissionais e instituições, resultando na criação do Cefapro que, por meio dos professores formadores, ajudaram na implementação e acompanhamento das ações formativas desenvolvidas na escola. Essa formação era “em serviço, no horário de trabalho e no coletivo” (MATO GROSSO, 2010), voltada a ajudar os profissionais a associarem os estudos teóricos com a prática pedagógica, aspectos firmados no documento de criação da política de formação dos profissionais de educação de Mato Grosso.

De 2010 a 2014, foi o período de afirmação e amadurecimento da política de formação de professores centrada na escola por meio da Sala de Educador. A partir de 2015, como Professor Formador, vivenciei o início do processo de intervenção nas ações formativas na escola. Conforme Cunha e Garske (2018) afirmaram, a existência de uma gradativa interferência da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC), ao determinar que os estudos teóricos deveriam ser desenvolvidos na escola, desconsiderando as peculiaridades formativas de cada unidade escolar, como se a realidade escolar fosse padronizada e as necessidades formativas dos profissionais de educação fossem as mesmas em todas as escolas do Estado de Mato Grosso. Na verdade, representava o início da padronização de uma política mais voltada aos resultados escolares, em índices de parametrização da educação do que à qualidade educacional.

Nesse sentido, busco, aqui, fazer uma descrição do processo de desconstrução do Cefapro que vivenciei nos últimos anos como Professor Formador. Assim, não poderia deixar de registrar o avanço das políticas neoliberais a exercerem o domínio político, ideológico e econômico sobre as instituições públicas de educação.

Consultando Verger e Bonal (2011) que descreveram sobre as estratégias educacionais do Banco Mundial para o ano de 2020, cuja finalidade era promover uma frente educacional com o lema "aprendizagem para todos", escondendo as reais intenções para esta década, cujo intento direcionou-se ao financiamento do processo educacional em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, lançando investimentos na educação básica e Ensino Superior.

O alvo da frente neoliberal a serviço do capital tem como um dos objetivos descentralizar as políticas educacionais e, para poder exercer o domínio econômico neste setor, utilizando-se de meios que oferecem uma suposta autonomia às instituições educacionais, ao mesmo tempo em que assume o controle, por meio do sistema de mediação de resultados.

A estratégia do Banco Mundial se estendeu, fazendo interferências nos planejamentos pedagógicos em todas as áreas do conhecimento, estabelecendo indicadores de desempenho e qualidade. Interferiu, também, de forma assídua, na formação continuada de professores. Verger e Bonal (2011) observam que a proposta do Banco Mundial para a educação volta-se para interesses de financiamento do processo educacional que, longe de se preocupar com a melhoria da qualidade da educação pública, utiliza-se da surdina nos bastidores para infiltrar-se no setor público.

Talvez, seja essa a compreensão para entender as interferências diretas articuladas pelo governo do Estado de Mato Grosso a fim de dar um “cavalo de pau na educação”, afirmação utilizada pelo próprio governo do Estado de Mato Grosso em uma reportagem ao jornal, ao referendar sobre as mudanças que estavam sendo implantadas na educação pública.

Para melhor esclarecer, relato alguns aspectos que presenciei durante este processo de desmantelamento da educação pública em Mato Grosso. Retomo a data de 22 de outubro de 2020, quando a secretária de Educação de Mato Grosso, uma professora de carreira do magistério, foi exonerada dessa função, ao mesmo tempo em que o governo do Estado anunciava precisar dar um “cavalo de pau na educação”. A exoneração de uma secretária de carreira da educação e, em seguida, a desarticulação da equipe pedagógica que fazia parte da superintendência de formação, concebo como o ponto central para a afirmação de um processo de desmonte e desestruturação da educação em Mato Grosso.

A nova direção na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC) propôs, de imediato, o reordenamento na educação básica em todo o Estado, sem uma

consulta pública às bases educacionais, escolas, profissionais da educação e à comunidade em geral. Por parte da equipe dessa Secretaria, o que se tinha, naquele momento, era o silêncio. Restaram apenas rumores, muitos rumores, que levaram os gestores dos Cefapros a se organizarem e conseguirem agendar uma reunião com o Secretário de Educação do Estado recém-empossado.

O resultado dessa reunião não foi animador, pois foi apresentada uma reestruturação educacional para Mato Grosso, começando pelo remanejamento de escolas, remanejamento dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (Cejas), com ataque direto ao processo de formação continuada da Sala de Educador com o reordenamento dos Cefapros, passando a ser Núcleos Regionais de Educação, destituindo a função dos professores formadores que, posteriormente, retornaram para as escolas em que estavam anteriormente lotados. A partir de 2021, os Cefapros passaram a ser denominados Diretórios Regionais de Educação (DRE), distanciando da sua essência de Centro de Formação dos Profissionais da Educação.

Como percebemos, os reordenamentos em várias dimensões educacionais têm sua intencionalidade: a desarticulação educacional, que é um viés facilitador para a privatização da educação pública de Mato Grosso. Para isto, a formação continuada, realizada na escola por meio da Sala de Educador, foi desarticulada, inviabilizando que os profissionais da educação tivessem um espaço pensante, onde docentes e equipe de técnicos e apoio educacional pudessem estudar, refletir e conceber a educação de forma coletiva. Posso afirmar que amputaram o membro principal de organização coletiva no espaço escolar.

A nova equipe diretiva da SEDUC negava, constantemente, nas redes sociais e nas redes oficiais, a privatização da educação de Mato Grosso, porém o que vimos foi o avanço da privatização da educação, começando pela formação continuada. Conforme Termo de Referência N°: 107/2020 de 27/11/2020, emitido pela Superintendência de Políticas da Educação Básica e Secretaria Adjunta de Políticas de Gestão Educacional, resolveram licitar, como objeto, a contratação de empresa especializada para fornecimento de material didático, formação e capacitação dos profissionais da educação, cujo recorte do documento está a seguir:

Objeto: Contratação de empresa especializada, através de Contrato de Impacto Social - CIS, para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos alunos da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento com serviços especializados de capacitação dos

profissionais da educação (in loco/plataforma digital) (MATO GROSSO), 2020, p. 57).

Conforme o objeto de licitação proposto pelo Estado, apareceu, entre outros, o termo “capacitação dos profissionais da educação”, uma proposta de governo que vai na contramão da política pública educacional do Estado de Mato Grosso com a descaracterização da formação continuada que era mediada pelo Cefapro, contratando cursos de capacitação que se desvirtuam da essência da formação continuada como espaço permanente de profissionalização. Nesta minha análise, apoio-me em Nóvoa (1992, p, 13), quando afirma que:

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

Nóvoa (1992) é um dos críticos ao uso de curso de capacitação ao afirmar que o conhecimento não se transfere, acredita em uma formação “construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. (NÓVOA, 2009 p. 09).

Para Nóvoa (1992), a formação centrada na escola possibilita a troca de experiências, o compartilhamento de saberes, na qual o “professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14). Afirma, ainda, que o diálogo entre professores é o que se tem de fundamental para a troca de experiências e consolidação dos saberes.

Defendo que o professor se constrói professor ao longo de sua formação, especialmente no exercício e na reflexão de sua prática profissional, cuja reflexão sobre a prática se concretiza com a formação de professores no espaço escolar. Libâneo (2001, p. 23) descreve “[...] a escola como local de aprendizagem da profissão [...], é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”. A formação precisa garantir a autoformação docente dentro de sua própria profissão. Desse modo, esse espaço formativo tem que centrar-se na escola, permitindo que os professores reflitam e reconstruam novos saberes, direcionando seus fazeres pedagógicos e profissionais.

O modelo proposto de formação por capacitação, conforme foi implantado a partir de 2021, é um modelo que foge da finalidade da formação centrada na escola, são especulações de mercado que vendem para tecerem lucro. Entendo que o desenvolvimento profissional docente não seja construído por meio de cursos *online*; longe disso; o desenvolvimento profissional é um processo que se inicia nas vivências formativas e são intensificadas nas reflexões sobre nossas práticas, em um processo dialógico na escola e em outros espaços formativos, permitindo o desenvolvimento de novos saberes, aspectos que cursos prontos, especialmente a distância, não alcançam.

A nova política de governo de Estado de Mato Grosso vai ao encontro da mercantilização da educação, aproxima-se do que descrevem Verger e Bonal (2011) sobre a Estratégia 2020 do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a reforma sistêmica da educação com foco na implantação de um sistema de avaliação para medição da aprendizagem, escondendo, por trás da cortina, as intenções do mercado, de exercer o poder político e econômico, por meio da privatização das escolas públicas. Cunha e Garske (2018), ao descreverem sobre o sentido da formação continuada, já criticavam o avanço das políticas neoliberais e a desarticulação da formação dos profissionais de educação.

Embora houvesse reconhecimento (até em âmbito nacional) da importância do CEFAPRO como locus de formação continuada de professores no país, era crescente a intervenção da SEDUC na determinação dos estudos na escola, com indicação de temas e leituras. A intervenção privada na gestão administrativa e como apoio aos centros representou à categoria, no entanto, a ameaça de descaracterização de sua função e da função pública da escola (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 30).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2009) já afirmava que a formação de professores, muitas vezes, sofria interferências externas. Segundo o autor, “[...] a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 04). A existência de situações externas, que interferem diretamente na formação dos profissionais da educação, tem sido uma forte ameaça às escolas públicas. Daí, a necessidade de nós, profissionais da educação, organizarmos-nos de forma coletiva e junto com outras instituições educacionais, universidades, sindicatos, comunidade em geral, levantar uma frente pela educação, neste caso, do Estado de Mato Grosso, de modo a buscar reverter o desmonte da formação continuada e da escola pública que foi subjugada a serviço do capital.

Defendo que a formação de professores na escola não pode ser desvirtuada da sua real função, pois é a garantia para os profissionais poderem estudar e refletir sobre sua prática. Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser dedicada, especialmente, a dimensões pessoais, formando o ser para a realização da sua prática pedagógica. Uma formação garantida dentro da profissão que possibilite, aos profissionais da escola, aprenderem e instigarem seus pares, também, à aprendizagem, isto é, uma relação mútua de aprendizagem coletiva, em que se aprende e, conseqüentemente, isso se reflete no exercício profissional.

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 03).

Concordo com Nóvoa (2009) e saliento sobre a importância histórica da formação de professor no Estado de Mato Grosso, um espaço que foi conquistado, no qual os profissionais, por meio da Sala de Educador, podiam ser agentes reflexivos e transformadores da sua prática pedagógica. Mais do que nunca, precisamos retomar a afirmação de Gobatto (2015, p. 117):

Tomar a prática das escolas como referência para a formação de professores é o desafio da política da Seduc/MT, assim como para a efetivação das finalidades de criação do Cefapro/MT. Desse modo, considero que a rede de profissionais atuantes nos espaços escolares se constitui em autoridade sobre os conhecimentos politicamente relevantes. Esse contexto se encontra no campo das negociações de sentidos e de significados que contribuem para o processo de produção das políticas de formação do Estado.

Como profissionais da educação, precisamos tomar a nossa prática pedagógica como defesa da formação de professores e defesa da escola pública, necessitamos nos organizar coletivamente para fazer frente às fortes ameaças do capital neoliberal que avançam sobre a educação pública por meio da privatização; não podemos aceitar estar sob *judice* frente à especulação financeira, que negligencia a formação humana para garantia do capital, que busca um novo jeito de lucrar à custa dos sistemas educacionais públicos. A saber, comungo com Shor e Freire (1986), ao enfatizarem que nós “[...] professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 35).

A descaracterização do Cefapro, que resultou na organização dos Diretórios Regionais de Educação<sup>4</sup> (DRE), debilitou a formação de professores na escola. O que vimos nestes últimos anos foi a ruptura da formação continuada na escola, em cujas salas de educadores, onde aconteciam os momentos coletivos e formativos, sendo substituídos pelos cursos de capacitação *online*. Os professores formadores das disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e de outras disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa e/ou Matemática, foram destituídos, descaracterizando a formação integral a todos os docentes, definindo, então, como prioridade, os conhecimentos específicos. Já não bastava o Novo Ensino Médio priorizar componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, aspectos que impactaram na formação de professores na rede estadual de Mato Grosso.

A destituição da formação continuada na escola implica a precarização do desenvolvimento profissional docente, a descredibilização da formação de professores no Estado de Mato Grosso, ficando esta à mercê de uma política de privatização. Diante destes aspectos, faço uma relação com Libâneo (2016) que descreve sobre o empobrecimento da educação.

[...] a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola. (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Relacionando ao empobrecimento da educação descrita feito por Libâneo (2016), arrisco afirmar que, quando a formação dos profissionais da educação fica restrita a preparar o docente para a busca de resultados, significa a precarização da formação de professores na escola.

O percurso que apresentei até o momento foi importante para que eu pudesse me centrar no foco da investigação e compreender melhor o transcurso do processo que abarca o desenvolvimento profissional e como esse é marcado pelo contexto das políticas vigentes. Desse modo, apresentada a contextualização histórica da minha investigação, sigo descrevendo os caminhos metodológicos da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Lei nº 11.668, de 11 de janeiro 2022. Institui as Diretorias Regionais de Educação (DREs) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e dá outras providências. (MATO GROSSO, 2022c).



## 6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer  
(FREIRE, 2020, p. 69)

Para descrever os caminhos metodológicos da pesquisa, retomo a problemática: Quais contextos e aspectos formativos vivenciados pelos professores de História foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional, em especial as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro? A investigação se estabelece nos contextos formativos vivenciados pelos professores de História ao longo de sua carreira, enfatizando seus desdobramentos para esse desenvolvimento profissional, observando, também, as políticas públicas voltadas à profissionalização docente.

Tomo como base metodológica a pesquisa qualitativa, assumindo, como fonte, a narrativa autobiográfica por meio da narrativa de si em roda de conversa *online*, valorizando a história de vida e os processos formativos do professor de História ao longo do tempo. As narrativas foram capturadas com gravações de chamadas de vídeos feitas na esfera do aplicativo *online Google Meet*, tendo, como objetivo, analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente. Ressalto que a narrativa de si está relacionada a contextos globais que envolvem os participantes, valorizando aspectos singulares e sociais que cingem toda sua vida formativa.

Nos tópicos posteriores, sigo discorrendo sobre a metodologia, o tipo de pesquisa, a instrumentalização da coleta de dados e análise das informações coletadas, relacionados aos objetivos específicos que utilizei para formular o eixo de observação e análise das narrativas, sendo eles:

- Apresentar, por meio das narrativas autobiográficas, o trajeto formativo dos participantes da pesquisa.
- Expor e analisar o desenvolvimento profissional do professor de História, referenciando as vivências formativas com foco na política de formação continuada do Estado de Mato Grosso.

- Investigar e descrever a dinâmica da formação sobre o Ensino de Geografia e História em Primavera do Leste-MT, enquanto processo colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor de História.

Assim, estabeleci os eixos de observação: (1) percurso formativo e desenvolvimento profissional e (2) percepções dos professores acerca da política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso.

Para embasar esta investigação, fundamento minha pesquisa qualitativa e análise de dados em Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986, 2007); método e narrativa autobiográfica em Delory-Momberger (2011); Ferraroti (1991; 2014); Josso (2007; 2012), Nóvoa e Finger (2014); Passeggi (2011; 2016); Passeggi e Souza (2014) e Roda de conversa em Warschauer (1993; 2001; 2017).

### **6.1 Abordagem qualitativa de pesquisa**

Desenvolvi a investigação por meio de uma óptica qualitativa do tipo autobiográfica. Segundo Bolívar (2006, p. 1), “La investigación biográfico-narrativa tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa [...]”, afirmando ser um fenômeno de investigação por utilizar um método que possibilita a análise reflexiva do pesquisador e do pesquisado. Para Bogdan e Biklen (1994), a vantagem da pesquisa qualitativa é a possibilidade de usar diversas estratégias investigativas.

A opção por utilizar a abordagem qualitativa consiste na possibilidade de suscitar a relação reflexiva entre pesquisador e participantes, devido a este modelo de pesquisa valorizar a conexão aberta do pesquisador com o ambiente investigativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A preocupação com o ambiente natural é uma vertente forte do empirismo, sendo que a fenomenologia da pesquisa é mais bem observada e compreendida quando o pesquisador é parte do processo, fato que se justifica, pois sou professor de História e atuei como professor formador no Cefapro de Primavera do Leste entre os anos de 2015 e 2020.

Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa tem, na sua essência, a relação direta e extensa entre o pesquisador com o universo e o contexto investigativo. Salientam que, neste tipo de pesquisa, tudo tem significado, tudo o que rodeia o ambiente da pesquisa precisa da extrema atenção do pesquisador. Não basta o pesquisador descrever sobre os resultados; é fundamental ter percepções reflexivas, estabelecer relações abertas

com os participantes, aferir as informações coletadas e afirmar, também, parecenças com outros pesquisadores.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a pesquisa qualitativa é uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, modelo investigativo esse que valoriza recolher informações de forma subjetiva de fenômenos sociáveis que envolvem o ser humano.

Os autores apresentam cinco características da investigação qualitativa as quais relaciono à minha pesquisa. As características são: 1. a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal; 2. é descritiva; 3. interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos. 4. há uma tendência de analisar os dados de forma indutiva. 5. o significado é de importância vital neste tipo de abordagem.

Pela primeira característica, a pesquisa precisa partir do ambiente natural que envolve o pesquisador e os participantes da investigação, aspecto presente na minha pesquisa que se originou na minha área de atuação, envolvendo, como participantes, professores de História presentes nas ações formativas ofertadas pelo Cefapro, valorizando, também, os ambientes formativos vivenciados por estes docentes durante suas vidas.

Quanto aos aspectos descritivos, teço uma análise das transcrições das narrativas autobiográficas colhidas nas rodas de conversas *online*, que foram organizadas por eixos, dos quais evidencio e correlaciono aspectos relevantes, tendo o cuidado de considerar o arbítrio e o prisma dos participantes. Na terceira característica, ressalvo a importância do processo investigativo diante dos resultados, em que considero a participação e o envolvimento dos docentes nesse processo.

No que tange à análise de dados de forma indutiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 50, grifo dos autores) observam-nas como um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. De tal forma que o pesquisador vai elegendo, por meio da observação sistemática, o que lhe é considerável, tomando cuidado com os posicionamentos dos participantes, sabendo relacioná-los, compreendê-los, interpretá-los e descrever os dados, de forma a considerar e confrontar as informações levantadas.

Por último, o significado é indispensável na abordagem qualitativa, aspecto comum das narrativas autobiográficas, por valorizar a subjetividade envolta de sentimentos relatados pelos participantes que, de alguma forma, representam ou são derivados de significativos.

Destaco que “[...] os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 50), sendo comum, neste modelo de investigação, reconhecer o ponto de vista e as aceções que os participantes expressam durante sua narrativa autobiográfica.

As características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994) ajudam-me a compreender o processo e os significados a serem observados ao empregar este modelo investigativo.

A pesquisa qualitativa, segundo André (2013), revela que o rigor metodológico neste modelo investigativo centra-se na elucidação dos passos da pesquisa, na explicação clara e objetiva do percurso, se o pesquisador soube se posicionar e justificar a predileção desenvolvida durante todo o processo. Se ele foi prudente na seleção dos participantes, se tomou precaução ao empregar método e estratégias na coleta e análise dos dados, se agiu eticamente. Para a autora, “[...] o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Daí, a necessidade de o pesquisador estar fundamentado teoricamente, sendo isso a base necessária para todo o processo investigativo, pois, apossado de conhecimentos epistemológicos, o pesquisador poderá “[...] recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Isto facilita, ao pesquisador, empregar fundamentos e conhecimentos que são de seu domínio para a interpretação dos dados.

Analisar os dados de uma pesquisa não é uma tarefa fácil para o pesquisador e, neste sentido, Lucke e André (1986) destacam a importância da ordenação do material.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Organizar os dados implica saber selecionar, compactar, agrupar, aquilo que Lucke e André (1986) definem como categorizar os resultados; para isto, as autoras ressaltam alguns pontos importantes que precisam ser observados pelos pesquisadores. Salientam a importância de o pesquisador fundamentar-se teoricamente o que possibilitará uma base

inicial de conceitos que o ajudará a listar os dados coletados de forma a organizá-los ou classificá-los por componentes menores, facilitando a apresentação dos resultados.

Mais que colher informações, é necessário saber analisá-las e, para Ludke e André (1986, p. 49), só a categorização dos resultados não significa findar a análise: “[...] é indispensável que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição: [...]”, urge adicionar significados, fazendo relações reflexivas que provoquem novas interpretações ao exposto. Esclarecem as autoras: “[...] É preciso dar ‘salto’ [...] acrescentar algo ao já conhecido” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49, grifo da autora). Neste caso, é de suma relevância o pesquisador saber interpretar os dados e, para isso, aceder de uma argumentação, de forma a acrescentar novos significados à descrição.

Utilizo a abordagem qualitativa por possibilitar uma investigação autobiográfica que preze aproximar os participantes, estabelecer parencças, usar instrumentos relacionados ao meio natural do participante. Este tipo de abordagem prima pela subjetividade, tendo em vista seu caráter descritivo, compreensivo e interpretativo.

## **6.2 Método autobiográfico: narrativas autobiográficas**

Ao tomar a narrativa autobiográfica como método de investigação, parto do procedimento metodológico que valoriza a narrativa do sujeito como fonte investigativa. Procedimento este que utilizo para discorrer sobre minha história de vida, valorizando momentos que me foram significativos, que ainda guardo na lembrança e que, de certa forma, contribuíram para o meu desenvolvimento humano e profissional, ao mesmo tempo em que teço uma análise sobre o desenvolvimento profissional dos professores de História participantes desta pesquisa.

Ao empregar a nomenclatura “autobiografia” sem o uso dos parênteses, prevaleço-me de Pineau (2006) ao descrever, em pesquisa autobiográfica, que o narrador também é o sujeito da pesquisa pelo simples processo de fazer uma autobiografia de si, aspecto presente nesta minha pesquisa autobiográfica por escrever sobre minha própria vida, destacando os aspectos formativos. Em informações colhidas na tese de doutorado de Martins (2015, p. 68):

A escrita da expressão (auto)biografia e pesquisa (auto)biográfica com o uso de parênteses foi cunhada por Nóvoa (2010), que utiliza os parênteses em (auto)biográfico, buscando contemplar o duplo sentido da expressão, na qual se agregam histórias de vida, tanto biografia como (auto)biografia.

Lapidando um pouco este entendimento, para Pineau (2006, p. 339-340), a “biografia” refere-se à vida de outro, a “A autobiografia — escrita de sua própria vida”, o “relato de vida”, são locuções das narrativas expressas pelo narrador e “as histórias de vida” envolvem aspectos da biografia, autobiografia e relato de vida.

Uma vez esclarecido o emprego da autobiografia sem parênteses, avanço para discorrer sobre o método biográfico. Conforme minhas leituras, observei que o livro Método (auto)biográfico e a formação, obra organizada por Nóvoa e Finger (2014), tem sido referência a muitos pesquisadores para reportar, teoricamente, quanto ao uso deste método investigativo; a obra reúne uma coletânea epistemológica de diversos pesquisadores que se posicionam quanto ao uso da biografia como pesquisa.

O método (auto)biográfico, conforme afirmam Nóvoa e Finger (2014), é um procedimento investigativo recente, aspecto metodológico principiado na Alemanha no final do século XIX, sendo aplicado, sistematicamente, por pesquisadores norte-americanos como uma via empírica que contrapunha ao modelo epistemológico positivista. Para os autores, um dos primeiros textos nessa crestomatia é de Ferrarotti (1979 *apud* NÓVOA; FINGER, 2014) que evocou discussões sobre empregar a autobiografia como método investigativo.

Ferraroti (1991), em seu fragmento “sobre a metodologia do método biográfico”, salienta que o mais impressionante com o “método biográfico”<sup>5</sup> é a sua originalidade, pois “A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida” (FERRAROTTI, 1991, p. 72). Empregar os aspectos biográficos é aplicar a sociologia de forma heurística, valorizando as características científicas que prezam a subjetividade e a historicidade.

Ferraroti (2014) observa que o método biográfico tem aspectos epistemologicamente específicos, definindo-os em dois grupos de instrumentos investigativos: os materiais biográficos primários e os secundários.

[...] De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face a face). Do outro lado, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de todas as espécies que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas ‘personagens’ (FERRAROTTI, 2014, p. 40, grifo do autor).

---

<sup>5</sup> Ferraroti utiliza o termo “método biográfico” não fazendo distinção entre as expressões biográfico e autobiográfico.

Nos aspectos primários, valoriza-se a investigação direta do ser, considerando as narrativas como eixo principal da investigação; quanto às informações secundárias, como imagens, fotografias, documentos oficiais, recortes jornalísticos e outros, são considerados instrumentos complementares que envolvem o contexto do ser e não o próprio ser. Ferrarotti (2014) realça que o interesse pelo método biográfico primário deve-se pela percepção subjetiva amparada numa comunicação interpessoal e heterogênea entre o observado e observador.

Posicionando a forma de compreender a subjetividade especificada por Ferrarotti (2014), pude observar que a singularidade individual evidencia os contextos sociais do narrador. O autor salienta que biografia no contexto sociológico “[...] não é só uma narrativa de experiências vividas, é também uma microrrelação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 43). Faço, aqui, uma correlação com Freire (1987), ao afirmar que não tem como desvencilhar o indivíduo das conjunturas que o rodeiam porque, neste mundo de relações entre seres humanos, somos seres indissociáveis, “o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais” (FREIRE, 1987, p. 8).

Nesta perspectiva, entendo que a narrativa autobiográfica não é uma descrição linear da história de vida do narrador, mas aquilo que Ferrarotti (2014) descreve como *ação social*, forma pela qual o ser sintetiza a sua vida. Para o autor, “[...] Deveremos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialética capaz de compreender a ‘práxis’ sintética recíproca, que rege à interação entre um indivíduo e um sistema social”. (FERRAROTTI, 2014, p. 47). Neste sentido, concebo que o desafio alçado ao pesquisador que emprega este método investigativo é o de apoderar-se dialeticamente de fundamentos, de forma que possa interpretar as narrativas e as diversidades significativas, o que requer um olhar rebuscado e epistêmico.

Ao adotar o método autobiográfico, submeto-me a uma relação nova, agora possuído de caráter heurístico, ao assumir o compromisso comigo e com o outro, a responsabilidade de observar, escrutinar, fazer apreciação crítica diante dos dados explorados. O aspecto crítico não está relacionado à crítica pura, mas à dialética, à arte de argumentar e posicionar.

Ao tomar posição, vejo que o pesquisador não pode ser neutro e também não conjeturo na neutralidade, somos enraizados de conceitos que nos fazem ser o que somos. Dominicé (2014) evidencia que o pesquisador não pode se satisfazer com a neutralidade, pois, ao utilizar este modelo de abordagem autobiográfica, requer uma interação desmedida e permanente do investigador com o investigado e com o processo investigativo. Retomo

um entendimento de Freire (2020, p16, grifo do autor) ao afirmar: “Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”. Neste sentido, compreendo que deve prevalecer o rigor científico, respeitando o método, a linguagem, o cuidado com os dados coletados e as etapas do processo investigativo, não sendo errado estabelecer nosso ponto de vista; austero engano obstruí-lo diante das condições éticas e morais.

A nossa experiência individual não está dissociada do mundo que nos rodeia. Existe, portanto, uma relação entre a minha historicidade com a política, economia, religiosidade, cultura e sociedade, pois não vejo existência sem vínculos grupais, somos independentemente sociáveis; isto é aquilo que Ferrarotti (1991) denomina como fundamentos do social, aspectos explicados pela sociologia sobre a relação humana. Para o autor, “Um homem é um indivíduo; o melhor termo seria o de um ser universal singular; tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época, ele retotaliza-a, reproduzindo-se a si mesmo como singularidade” (FERRAROTTI, 1991, p, 173).

Neste contexto, o ser individual/singular é universalizado, o ser humano não pode ser fragmentado do universo; logo, “cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato” (FERRAROTTI, 1991, p, 174). As minhas experiências profissionais não estão desligadas da sociedade que me rodeia, não posso ser alheio às questões socioculturais que me envolvem. Reitero que, apesar de uma pesquisa biográfica e/ou autobiográfica apoderar-se da singularidade, valoriza as questões sociais que envolvem o narrador.

Como Passeggi (2011), compreendo que é possível assimilar existirem diversas discussões sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa autobiográfica, cuja apreciação e aplicação suscitam as inquietações educativas dos pesquisadores. A autora destaca que existem vários grupos de pesquisas nos cursos de pós-graduação no Brasil voltados a analisar as narrativas autobiográficas como aporte teórico-epistemológico-investigativo. Devido à diversidade de grupos que se utilizam desta abordagem, o movimento ampliou um leque investigativo com inúmeras temáticas, consolidando o método biográfico e/ou autobiográfico como uma prática epistêmica.



### 6.3 Aspecto formativo da narrativa autobiográfica

Conforme fui avolumando os estudos a respeito da narrativa autobiográfica, fui compreendendo que se trata de um método que se estende além das linhas investigativas, firmando-se como investigação formativa. Portanto, pretendo discorrer sobre alguns marcos históricos que provocaram a emergência contemporânea da pesquisa autobiográfica como pesquisa formação.

Para isto, apoio-me em Delory-Momberger (2011); Josso (2007, 2012); Passeggi (2016); Nóvoa e Finger (2014); Suarez (2005) e outros.

Delory-Momberger (2011), em seu artigo: Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação, fez uma apresentação de como a “narrativa formação” aflorou como seara inspiradora para investigações biográficas no decorrer do século XX e XXI.

Segundo Delory-Momberger (2011), a narrativa formação é uma herança iluminista, tendo como base a teoria alemã *Bildung*, cujo princípio é apetecer a plenitude humana. Seu significado de perspectiva pedagógica está relacionado à cultura e, em síntese, refere-se à “formação cultural” o que a aproxima do conceito pedagógico devido à terminologia “formação” (SUAREZ, 2005).

Ao buscar em outros pesquisadores sobre a teoria de *Bildung*, encontrei a filósofa Suarez (2005), estudiosa no assunto. A autora procede de uma perquirição do escritor francês Antonie Berman, tradutor e pesquisador de estudos que envolvem pensadores germânicos (SCHILLER; SCHLEGEL; SCHOPENHAUER; NIETZSCHE; HEGEL; GOETHE). Para Suarez (2005), a teoria de *Bildung* está relacionada à formação, tendo como partida a tomada de consciência. Menção encontrada na obra Fenomenologia do Espírito de Hegel, estabelecida por uma dialética entre o senhor e o escravo, em que o processo de libertação do escravo parte da tomada de consciência, tendo como princípio o mundo que o rodeia. De acordo com Suarez (2005), “[...] à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma.” (SUAREZ, 2005, p. 194).

A partir da fenomenologia hegeliana, é possível compreender que a tomada de consciência, neste caso, não ocorre de forma intencional; o processo epistêmico envolve a observação desintencionalizada e a avaliação de vários fatores das vivências faz com que o ser tenha uma tomada de consciência. Isto não significa que toda tomada de consciência não seja inundada pela intencionalidade; cada pessoa reage e absorve aspectos formativos de

forma distinta e o importante desse processo é o descativeiro do que o aliena cujo mérito não está na forma da tomada de consciência, mas na conscientização. Neste caso, o processo formativo sublima da subjetividade estimulada pela reflexão crítica.

Associando a teoria *Bildung* com o processo formativo ao empregar a narrativa, o narrador, ao relatar sobre si, relembra momentos e vai construindo novas leituras e ressignificando conceitos de outrora.

Quando fiz a experiência de instituir minha narrativa autobiográfica, percebi que, conforme fui construindo minha narração, a cada etapa e fase da vida, os significantes passaram a ganhar outros sentidos e toda vez que retomo a narrativa, discirno o vivido de uma forma que ainda não havia apreciado.

O ponto chave da narrativa, para Delory-Momberger (2011), está centrado nos sentidos despertados pelo ato de narrar-se e acontece quando avançamos para “um processo global de ‘formação’ que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de ‘procedimentos de formação através das histórias de vida’” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 340, grifo da autora), quando aquilo que narramos me leva a uma reflexão, de forma que eu passe do ser passivo para o ser ativo.

Considero que a narrativa autobiográfica seja um processo construtivista que “[...] nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia” (BOLÍVAR, 2006, p. 6). Ao interpretar o passado, o narrador desenvolve aspectos cognitivos que o ajudam nas tomadas de decisões para encarar o presente e, talvez, projetar o futuro.

Nesta defesa, justifico que o processo formativo da narrativa autobiográfica se evidencia ao construirmos novos significados, a ponto de provocar uma transformação de si e já não ser mais o mesmo cognitivamente. Neste sentido, corroboro Delory-Momberger (2011, p. 341): “[...] não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa”. Compreendo que a essência formativa da narrativa autobiográfica seja direcionar ao inconformismo, no ato de não aceitar a vida no sentido predestinado. A leitura e interpretação do passado tornam-me significativas à medida que me aposso de certezas e incertezas que deem sentido à existência. Compreendo que

O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os

acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifos da autora).

Ao apoderar-me da citação de Delory-Momberger (2011), atendo-me a que, por meio da narrativa, o ser identifica-se consigo mesmo, pois o ato de relembrar o passado desperta significados e acepções de posse, levando o narrador a assumir-se como sujeito da própria história.

Vejo na narrativa que a reflexão é atenuante a cada narrador ao desenvolver percepções de si. Apoio-me em Nóvoa e Finger (2014, p. 22), ao evidenciarem que “[...] o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo”, por considerar vastos elementos que, de alguma forma, são aspectos elucidativos do ser, ocasionando, a cada indivíduo, identificar, na narrativa de sua história de vida, aquilo que regamente lhe foi formativo. Penso que utilizar o método autobiográfico é mergulhar, investigativamente, em processo de observar os aspectos que, nos anúncios, o narrador manifesta como foi se formando e autoformando-se.

Delory-Momberger (2011, p. 341) salienta o que molda a vivência e o epistêmico humano “[...] são as narrativas que delas se produzem [...]”. Entendendo que a narração não é apenas uma simbologia expressiva de sentimentos, mas um ambiente de formação elaborado de experiências ao conhecer-se por meio da autobiografização. Associo-me à autora para defender que a narrativa provoca uma autonomia ao narrador de narrar-se por vias cognitivas que lhe são mais significativas.

A esse modo de *autonomia* corresponde o tipo de narrativa que conhecemos sob a denominação de *narrativa de formação*, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336, grifo da autora).

A autora define o processo formativo como intelectualidade biográfica, artifício de como o ser aprende contando e recontando as suas vivências.

Dominecé (2014) salienta que uma pesquisa biográfica ultrapassa o caráter investigativo, tornando-se, também, uma pesquisa formativa. Para Passeggi (2016), o caráter formativo está na reflexão de si, no modo como o narrador se constitui um ser ativo.

É previsível, partindo deste contexto, anunciar como a narrativa autobiográfica auxilia na autoformação do ser, ou seja, no ato de se encontrar consigo mesmo, processado

pelas reflexões de vivências passadas. Adicional ao descrito, Passeggi e Souza (2014, p. 14) salientam que:

[...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Nesta perspectiva, as narrativas autobiográficas auxiliam na formação do ser, possibilitando-o refletir sobre suas próprias experiências, sendo a passagem do ser epistêmico ao ser biográfico. Para Passeggi (2016), o ser epistêmico é detentor de conhecimentos, de reflexões e consegue sistematizar, mas, quando chega ao ser biográfico, ele consegue conhecer-se, concebendo reflexões sobre sua própria natureza, restabelecendo novos conhecimentos de que e o que o faz ser humano, estabelecendo relação com as diferenças e semelhanças de outros seres para, então, fundamentar-se teoricamente.

A autora considera autoconhecimento o aspecto fundamental do conhecer-se, envolve o que rodeia o indivíduo, tanto as relações de aspectos empíricos, quanto socioculturais, estabelecem liames de conhecimento. É o que a autora define como a “indissociabilidade do [...] [ser] do conhecimento e do autoconhecimento” (PASSEGGI, 2016, p. 71), por considerar que não se podem separar as aprendizagens adquiridas do processo epistemológico do autoconhecer-se.

Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como [...] [ser] biográfico que religa o [...] [ser] epistêmico e o [...] [ser] empírico, no mundo da vida e do texto. O [...] [ser] biográfico se constitui, pois, pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social (PASSEGGI, 2016, p. 82).

Tomando este princípio da autoformação do ser por meio das narrativas autobiográficas utilizadas por Passeggi (2016), é possível fazer uma correlação com as descrições da Josso (2007, p. 413), ao estabelecer que as “[...] narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. As narrativas, a partir do processo reflexivo, possibilitam a autoformação, isto é, o conhecer-se pelo ato da reflexão das próprias experiências. A autora compreende que, ao mesmo tempo em que o participante (auto)biografa-se, também, autoforma-se.

Para Josso (2007), o processo formativo depende das motivações de como o narrador concebe sua narrativa, cujos aspectos cognitivos, emotivos, psicológicos, sociais, políticos,

econômicos em uma estrutura subjetiva erigiram motivos conscientes para assumir ser agente detentor de sua própria história. A questão de o narrador assumir, de forma ativa ou passiva, o compromisso consigo mesmo, depende muito da individualidade de cada ser, porque aspectos subjetivos do indivíduo e por meio da narrativa autobiográfica o narrador pode ou não se revelar coadjuvante de si mesmo.

Josso (2007) define que a formação existencial tem múltiplas faces, as quais denominadas como procedimento diacrônico que envolve o saber reflexivo, a simbologia cognitiva sociocultural, os significantes oriundos da aprendizagem formal e informal, tomada de consciência e intencionalidade e, por último, a transformação. Nesse conjunto, a autora discorre sobre os aspectos epistêmicos do seu campo de investigação de como o ser narrativo edifica reflexões de sua história de vida a fim de se desprever do que o prendia, assumindo, de forma globalizada, a edificação da sua existencialidade.

Josso (2012), em seu artigo: o Corpo Biográfico, descreve sobre o processo de reflexão biográfica, fazendo uma comparação entre a vereda biográfica com um viajante que, ao se pôr a caminho, faz um roteiro da viagem, observando o ponto de partida, local de paragem para descanso e o destino. Ao mesmo tempo em que o viajante vai construindo mentalmente sua viagem, sintoniza-se aos aspectos geográficos. Em um inventário biográfico, o narrador busca, nas bagagens do passado, recordações, emoções, passagens que lhe foram eloquentes, observa seus comportamentos e atitudes, vasculha a memória como uma agulha perdida e, nesse deslocamento ao passado, o viajante encontra-se consigo mesmo.

Em minha viagem derradeira, vasculhei nas tralhas do passado, reencontrei histórias, pessoas e objetos, apetitei possuir uma máquina do tempo para desandar remotamente. A vantagem de viajar nas memórias é de eu poder ir e voltar várias vezes sem ter custo financeiro e, a cada excursão, novas aprendizagens, novas reflexões; mas isso de nada me serviria se não soubesse o que fazer com as lembranças. Retomo, como exemplos, os inúmeros retiros, encontros, cursos religiosos que realizei durante minha vida, cujas vivências espirituais me provocaram inúmeras reflexões, mas esses dias eruditos não me valeriam se não resultassem em tomada de atitude, de conversão/transformação.

Ao discorrer esta análise, retomo o viajante descrito pela Josso (2012), saliento que o desafio da pessoa se autobiografar não se resume em compreender o conjunto de situações envoltas no passado, mas, sim, na tomada de consciência ao discernir-se como sujeito de si. De acordo com a autora,

Para chegar ao objetivo último desse projeto de conhecimento, ou seja, a um projeto de si auto-orientado, é necessária a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções (JOSSO, 2012, p. 22 e 23).

Para a autora, a narrativa autobiográfica é mais que uma história de vida, é a oportunização de novas aprendizagens lapidadas pelas reflexões das experiências vividas. Semelhante a Josso (2012) e Passeggi (2016), compreendo que, quando a narrativa provoca saberes que envolvem a reflexão e a tomada de consciência, culmina no processo formativo autobiográfico. Para encerrar esta parte da altercação, trago um recorte de Rémy Hess (1982), que julgo ser muito reflexivo por traduzir minha compreensão acerca do processo formativo:

Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar. Formar é aprender a destrinchar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (RÉMY HESS, 1982 *apud* NÓVOA, 2014c, p. 152).

Formar-se é desvencilhar-se do que me torna alheio a minha realidade; formar-se é enxergar além dos limites invisíveis que me aprisionam. Formar-se é libertação do que pode me alienar.

Para compreender os processos formativos dos participantes da pesquisa por meio da narrativa autobiográfica, assumi a Roda de Conversa que servirá para dar autenticidade aos dados coletados e analisados.

#### **6.4 Roda de Conversa: prosa, tereré e chimarrão**

Trago, para início de prosa, o tereré que, nas terras de onde vim, representa a união, pois, ao degustar esta bebida, formam-se rodas de pessoas prontas para uma conversa descontraída. O tereré é uma bebida de origem guarani, povos indígenas que habitavam a região de fronteira com o Paraguai, território rico em erva mate. Para os historiadores, não há exatidão quanto ao uso do tereré e do chimarrão pelos povos não indígenas e acredita-se que os padres Jesuítas em contato com os guaranis perceberam a importância no chá natural

da erva para saciar a sede em dias quentes, característica semelhante tecida ao chimarrão, só que com água quente para aquecer-se em tempos de friagem, sendo o chimarrão uma bebida típica da região Sul.

Tereré  
 “Momento de puro deleite.  
 Reunião de vizinhos. De família. De amigos.  
 De horas compartilhadas.  
 De prosas sérias ou de dar risadas.  
 Tudo no sorver de uma boa água gelada.  
 As prosas espicham as tardes.  
 O sol se vê amenizado.  
 As frondosas sombras são os picadeiros.  
 Que tornam o ambiente aconchegante.  
 Aí se fala de tudo; de agora, de hoje, de ontem e de outrora [...].  
 Helino Machado (2020)

Exalto o tereré porque sou natural da região de fronteira com o Paraguai e minha família é uma mescla cultural de guaranis, sulistas mesclados com nativos e descendentes de estrangeiros, africanos, portugueses, espanhóis e alemães. Como envolve uma miscigenação cultural, gosto de chamar meus esteios que vieram do Sul de sulistas por ser um agrupamento familiar que migrou para o Centro-Oeste na região de fronteira com o Paraguai.

Muitos dos meus familiares discorreram que temos origem europeia, porém me sinto mais à vontade ao descrever que minha etnografia traz povos originários do Sul que, de certa forma, galgaram uma mistura cultural, envolvendo diversas civilizações do mundo: africana, europeia e guarani, esta última civilização nativa da região de fronteira.

Como temos heranças culturais de povos que vieram da região Sul do Brasil, junto com o tereré, temos o hábito de tomar chimarrão. Costume que aprendi desde cedo com meus pais e avós. Sempre acolhíamos as visitas com um tereré ou chimarrão, embora o café também estivesse presente, mas só depois da roda de conversa com a degustação de um mate gelado ou quente. O café até poderia faltar, mas acolher uma visita sem tereré ou chimarrão seria um descaso.

Não faltava motivo para nos reunirmos em formato de roda. Lembro que desde pequeno já sabia preparar o mate para servir a familiares e visitantes. Naquela época, o fogão era à lenha e, logo ao me levantar, catava gravetos para acender o fogo, colocar a água para esquentar; na manhã com clima fresco, reuníamos a família para tomar chimarrão e, enquanto preparávamos o café da manhã, dialogávamos ao som do rádio a escutar músicas sertanejas. Sentar à mesa ou ao lado do fogão não significava passar o tempo; era tradição e,

por meio da conversa, muitas aprendizagens eram socializadas. Gosto de definir como um momento de sabedoria, como um ato de partilhar experiências.

Ali mesmo durante o café ao lado do fogão, eram passadas as nossas obrigações diárias, que envolviam tratar as criações, como chamávamos os animais do terreiro: cachorro, gato, galinhas e até porcos. Como as casas na cidade eram distantes uma das outras, sempre tinha um leitão para engordar e dali tirávamos a banha e a carne.

O terreiro, como chamávamos o quintal da nossa casa, precisava ser varrido quase todos os dias, juntavam-se as folhas das árvores, em cuja sombra nos reuníamos para tomar tereré.

Ao fazer uma análise reflexiva, compreendo que as rodas de tereré e chimarrão eram nutridas de significado, cuja comunicação tecida pela arte de rir das prosas e piadas, inclusive, dos momentos de tristeza por assuntos que tolhiam os sentimentos de emoções amargas. Não havia regra para se reunir em roda; o grupo se formava a partir de duas pessoas a fim de degustar o “rico tereré”.

Quando se encontravam pessoas na rua com quem havia certa afinidade, o convite era certo. Passe lá em casa para tomarmos um tereré ou chimarrão! Em meio à roda de conversa, cresci, estabeleci relações com familiares e amigos, inclusive, com pessoas desconhecidas que depois de um bate-papo descontraído afluíram amizades duradouras.

Lembro-me das cantigas de roda do tempo de criança, dança das cadeiras, corre cotia, brincadeiras de criança que, de forma lúdica, estabeleciam laços. Só fomos ter televisão quando tinha entre 10 ou 11 anos de idade e, até então, prevalecia o velho rádio.

Quando meu irmão apareceu com um aparelho toca-discos, foi fascinante e, ao som de três discos de vinil, cheguei a imaginar ser cantor, embora o nosso repertório fosse escasso, estendendo-se ao Trio Parada Dura, Amado Batista e Teixeirinha embora, às vezes, conseguíamos emprestado alguns discos diferentes. Depois apareceu o toca-fitas e, ao lado daquelas tecnologias, reuníamo-nos para escutar música, tomar tereré ou chimarrão.

A roda de conversa sempre fez parte da minha vida e, até hoje, no meu grupo de relações, basta nos reunirmos e já se forma uma roda de conversa; assim é no trabalho, nos grupos de estudos, nas confraternizações, na frente das casas. Nestes tempos adversos em que não podemos nos aglomerar, devido à pandemia causada pela *Covid 19*, passamos a utilizar o distanciamento a nosso favor, aproximamo-nos em família com chamadas de vídeo, com diálogos descontraídos, relembremos a infância, discorremos sobre a economia, política e até trocamos algumas farpas.



Foi dos meus laços familiares que surgiu a ideia de trabalhar com narrativa por meio da roda de conversa *online*, que emprego como instrumento metodológico para coleta de dados.

### **6.5 Apresentando a roda de conversa**

Ao tomar a roda de conversa *online* como instrumento metodológico para coleta de dados, assumo uma investigação de abordagem qualitativa, que valoriza o diálogo aberto descontraído, que consente no compartilhamento de experiências vividas, que ocorre pelo diálogo interativo de ouvir e falar. Este modelo de coleta de dados parte de observar as histórias vividas, suscitadas pelo narrador no ato da imersão em si.

Das minhas inquietações de mestrando sobre como desenvolver uma pesquisa autobiográfica em tempos que fomos surpreendidos pela pandemia, precisei me organizar de forma a estabelecer o diálogo próximo aos participantes e, respeitando o distanciamento social, a roda de conversa *online* tornou-se o meio viável. Este modelo de coleta de dados está fundamentado em Warschauer (1993, 2001, 2017), com uma adaptação para roda de conversa *online*.

Refiro-me à adaptação por me guiar no estudo de Warschauer (2017), que define o emprego da roda como “roda de partilha”, centrada na formação humana. Emprego a roda de conversa pela sua essência de valorizar o diálogo coletivo, onde o participante pode se expressar livremente; a roda de conversa *online* é um meio de aproximar os participantes para que se estabeleçam afinidades dialógicas, narrem e conheçam outras narrativas autobiográficas, ao conceber diálogos e laços recíprocos entre pesquisador e participantes, ao mesmo tempo em que se lança o olhar acerca dos processos formativos.

Para Warschaur (2017), o diálogo é o eixo central de uma organização em roda e o conteúdo da roda de conversa depende dos objetivos direcionadores e do que se pretende ao reunir-se em roda. Em sua obra: *A roda e o Registro* (1993), destaca que, em roda, o diálogo é aberto, nem sempre apresenta uma lógica, pois as conversas, às vezes, são atravessadas, tencionadas muito pelos significados mentais que cada um vai construindo durante a narrativa do outro. A autora define o momento em roda como “o exercício da fala, da escuta e da partilha” (2017, p. 35).

Em relação ao assunto, trouxe um recorte de Remem (1998) que esboça bem a singularidade presente nas narrativas durante as rodas de conversa *online*.

Ao longo dos anos, fui descobrindo que as histórias que essas duas pessoas contam são igualmente verdadeiras, igualmente genuínas, e que nenhuma delas talvez seja ‘correta’, uma descrição exata do evento tal como câmera de vídeo o teria registrado. As histórias são a experiência de alguém sobre os acontecimentos de sua vida, e não os acontecimentos em si. A maioria de nós vivencia o mesmo acontecimento de maneiras muito diferentes. Nós o vemos de nossa maneira única, e a história que contamos tem muito de nós. A verdade é altamente subjetiva (REMEM, 1998, p. 22, grifo do autor).

A sensação que tive, ao observar as narrativas dos participantes da pesquisa, era que, em alguns momentos, havia alguma dessintonia, ao mesmo tempo em que estabeleciam harmonias nos diálogos, as significâncias mentais convergiam entre si. Em vários momentos, conforme iam fluindo as narrativas, os participantes pediam réplicas de algo que lhes fora aflorado. Nessa viagem ao passado, por alguns momentos, os narradores traziam lembranças adversas da proposta investigativa, que me levaram a situações, durante os diálogos, a redirecionar o colóquio para não distanciar do objetivo alçado.

Faço uma comparação da brincadeira de telefone sem fio com que brincava quando criança: em forma de círculo, reuníamos-nos entre irmãos, primos e amigos, um dos participantes da brincadeira pronunciava uma determinada palavra no ouvido da pessoa ao lado e, assim, sucessivamente, um repassava ao outro para ver como a palavra seria pronunciada no final. Na maioria das vezes, até chegar ao último participante, a palavra ganhava novo significado; algo semelhante presenciei nas rodas de conversa *online*, pois, conforme um participante narrava sobre si, outro fazia relações com suas vivências que, às vezes, fugiam ao propósito da roda de conversa.

Não sei afirmar ao certo se, por algum momento, quando os diálogos se distanciavam do propósito, era prejudicial ao processo investigativo ou se a desconexão é um processo natural. Busquei não fazer muitas inferências para não direcionar o bate-papo descontraído que se desenvolveu na roda de conversa. A essência era deixar os participantes à vontade para narrarem as vivências que foram significativas durante seu processo formativo ao longo da vida.

Entendo que cabe a nós, pesquisadores, na análise dos dados, “[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1999, p. 64). Compreendo, ainda, que a essência da análise dos dados é levantar informações relacionadas aos problemas e aos objetivos da pesquisa e transformar as

averiguações em conhecimento. Fato que almejo ao empregar a roda de conversa *online* como processo investigativo.

Ao trabalhar com roda de conversa *online*, pude compreender que as histórias das pessoas estão relacionadas àquilo que, de alguma forma, marcaram-nas; a singularidade de como cada pessoa concebe suas vivências, geralmente, rodeadas de simbologias, marcas e emoções, era manifestada nas narrativas ou pelos olhares ilustrados de sentimentos, sejam eles de felicidade ou não.

A roda de conversa *online* estava sintonizada no olhar, já que parte do nosso corpo fica ofuscada em uma chamada de vídeo, cujas manifestações estavam centradas na região da cabeça em que as gesticulações dos braços pouco eram percebidas, mas o olhar nos dedurava, o olhar era a expressão das nossas inquietudes.

Rubens Alves, em um poema sobre a pedagogia do olhar, fala muito sobre o mundo das sensibilidades, de como olhamos e enxergamos uma criança. Trazendo para a roda de conversa *online*, indago: como nossos olhares se cruzavam? O que o olhar do outro, durante o momento de diálogo, representa para mim? Isto depende de como estava sensibilizadamente envolvido de forma a escutar e compreender o outro, de quanto a narrativa da história de vida do outro também me sensibiliza. Tomo o olhar como a expressão do diálogo “ímpeto natural” (FREIRE 1996, p. 29) do ser humano.

Conforme minha convivência nas rodas de conversa *online*, somo a Warschauer (1993) que a roda é “momento privilegiado da interdisciplinaridade”, fazendo a função do motor da interdisciplinaridade. Nas rodas de conversa, interpretamos a nossa vida pelo processo colaborativo do outro, não é só uma narrativa de si, é um momento de descoberta, de reflexão de novas interpretações, de ressignificar o que era significativo. Isso “evidencia como a contribuição individual é valiosa para a construção do coletivo” (WARSCHAUER, 1993, p. 99).

Ao refletir um pouco sobre os efeitos da pandemia, o que posso absorver de positivo foi o estreitamento de laços, o desconvizinho de pessoas distantes de nosso convívio. Nesse processo de se reinventar o uso de encontros *online*, tornaram-se constantes, as aulas, os grupos de estudos, as reuniões de serviço, os encontros em família, as conferências, os seminários, transformando-se em grandes rodas de conversa *online*.

Fazenda (1993), ao estabelecer uma observação sobre o emprego da roda como processo investigativo, descreve que a organização em roda “[...] é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento

qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se constrói” (FAZENDA, 1993, p.18). A roda é a simbologia do trabalho coletivo que valoriza a reciprocidade, oportunizando o diálogo, a troca de experiências, a edificação de novos conhecimentos.

Assumo a roda de conversa *online* como processo investigativo, por valorizar aspectos metodológicos de uma pesquisa autobiográfica, que contextualizo a seguir.

## **6.6 Roda de conversa *online*: narrativa autobiográfica**

A proposta investigativa versa do objetivo principal ao analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente. Tomei, como método, a narrativa autobiográfica e, como instrumento investigativo para coleta de dados, a roda de conversa *online*, na qual, por meio de diálogos, os professores narraram sobre si.

Ao organizar a roda de conversa *online*, evoco Warschaur (2017, p. 107), por entender que a “[...] roda tem o diálogo como eixo central [...]. O conteúdo das conversas depende dos objetivos de cada grupo [...], ligados às histórias de vida”. Neste sentido, adotei a roda de conversa *online* como instrumento investigativo e de organização própria para esta pesquisa.

Os encontros das rodas de conversa *online* foram gravados por meio do aplicativo *Google Meet* e, *a posteriori*, fiz as transcrições. Compreendo que o uso de áudio e vídeo dê mais trabalho para o pesquisador, mas vejo que esta forma de coleta de dados facilita observar as expressões e as emoções de forma mais fidedigna que, talvez, não pudessem ser observadas em narrativas autobiográficas escritas.

Para entrar em contato com os participantes, fiz ligação via celular, expliquei sobre meu projeto de pesquisa e lancei o convite para cinco professores de História de três escolas diferentes de Primavera do Leste. Após o aceite, montei um grupo de *WhatsApp*, por onde passamos a nos comunicar.

Reunimo-nos, inicialmente, de forma bem objetiva, no dia 08 de abril de 2021 e, em uma roda de teste, dialogamos e estabelecemos acordos, como a organização do cronograma, dias e horários das rodas de conversa. Ficou, então, decidido que os encontros ocorreriam às

quintas-feiras, a partir das 17h30 min, com duração de, no máximo, 1 hora e 30 minutos. Nos encontros seguintes, houve a participação persistente de quatro participantes, pois uma das convidadas não conseguiu tomar parte.

Na sequência, organizei a roda de conversa *online* com um roteiro em quatro momentos. O primeiro momento, no dia 15 de abril, foi de acolhida, apresentação do pesquisador, dos participantes, com uma mensagem inicial e exposição do tema. Nesse momento, apresentei o objetivo da pesquisa e os caminhos a serem trilhados. Como dinâmica de apresentação de si, lancei a pergunta “quem sou?”, provocando os participantes a narrarem aspectos de suas vidas.

No segundo momento, no dia 06 de maio, os participantes foram convidados a narrarem a história de vida e relatarem os aspectos formativos importantes para seu desenvolvimento profissional, oportunizando diálogo e trocas de experiências. No terceiro momento, no dia 13 de maio, propus novos diálogos para fortalecer os laços de reciprocidades entre pesquisador e participantes, com o intuito de aprofundar o olhar acerca do processo vivenciado na formação continuada na escola e as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro, bem como sobre a política de formação do Estado de Mato Grosso.

Após o terceiro encontro, fiz todas as transcrições dos áudios gravados durante as rodas de conversa *online*. Ao transcrever as narrativas, fui fazendo algumas adequações, como os vícios repetitivos de linguagem, pronúncias e outras que achei necessários, sem interferir no sentido dos relatos autobiográficos. Organizei as narrativas separadamente e enviei via e-mail a cada participante para que pudessem tecer comentário, estabelecer relações ou fazer adequações. Todos deram retorno, afirmando que poderiam ser utilizadas as narrativas conforme foram transcritas.

O quarto encontro ocorreu no dia 12 de maio de 2022 e foi o momento de socialização das minhas análises, quando apresentei como foi estruturada a dissertação com as transcrições dos relatos narrativos. Disponibilizei, previamente, o texto da dissertação para que os participantes da pesquisa pudessem analisá-lo e, durante a última roda de conversa *online*, pudessem opinar, fazer sugestões e adequações ou abordar outros aspectos narrativos que achassem oportuno, colaborando, assim, com as análises dos dados realizadas nesta pesquisa.

Apenas o professor Junior teve disponibilidade de ler todo o esboço da dissertação. Dara, Fênix e Tereza leram só a parte das análises das narrativas, não teceram nenhuma

adequação, todavia aproveitaram o momento coletivo para externarem agradecimentos por participarem da pesquisa e parabenizaram o pesquisador pelos registros realizados. Acentuaram alguns comentários de forma geral, destacaram a sensibilização do pesquisador na análise dos dados, o respeito, a sutileza e a articulação das narrativas com aspectos investigativos da pesquisa. Aproveitei a ocasião para retribuir todo o carinho, respeito e colaboração dispensados à pesquisa, expus algumas vertentes das narrativas, destaquei a relevância dos achados, estabeleci semelhanças nas vivências formativas, clarifiquei aspectos emotivos presentes nas narrativas e externei os meus agradecimentos.

### **6.7 Explorando as narrativas autobiográficas**

Para explorar as narrativas, penso ser interessante retomar alguns pontos que qualifico serem basilares: primeiro, porque estou trabalhando com narrativas autobiográficas que têm o caráter de entender e analisar as experiências e o desenvolvimento profissional, a partir da visão narrada pelo próprio profissional; segundo, porque volto a observar o desenvolvimento profissional do professor de História e, para isso, tomei como coleta de dados a roda de conversa *online*, exercício de imergir nas narrativas, ao observar os contextos formativos que auxiliaram os professores no seu desenvolvendo profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste.

Para pensar a narrativa autobiográfica como fonte de investigação, apodero-me de um recorte de Nóvoa (2013), ao descrever sobre estudos que se voltam a analisar “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 2013, p. 15), afirmando ser uma investigação heterogênea que posiciona o docente no centro das alterações, a reconstituir pela submersão em si o imaginário de seu processo formativo. Processo que o ajuda a compreender as diversidades que abarcam a docência, possibilitando a interpretação e a compreensão das multiplicidades de saberes que envolvem esses profissionais.

Para Goodson (2013, p. 71), utilizar narrativas autobiográficas é “ouvir a voz dos professores” o que, para Nóvoa (2013), não é apenas uma narrativa, mas um ato reflexivo que ajuda o docente na tomada de consciência a reorganizar sua prática pedagógica.

Ao assumir a narrativa autobiográfica por meio da roda de conversa *online*, utilizo-me de uma estratégia que singulariza o diálogo, pela qual os participantes exercitam o ato de falar e escutar. O formato de uma roda de conversa *online* emergiu das necessidades de

se adequar ao tempo pandêmico e reforço em Warschauer (1993) que cada grupo tem suas especificidades, cabendo, ao pesquisador, observar e reinventar, organizar a pesquisa para aproximar a contextos específicos de seu grupo de investigação. Assim, busquei adequar a coleta de dados de forma *online*, oportunizando uma aproximação remota entre pesquisador e participantes.

Para analisar as informações coletadas, fundamento-me em Ludke e André (1996) por orientarem a análise dos dados por meio de categorização dos materiais levantados, sugerindo a formulação de questões direcionadoras que auxiliam na sistematização teórica. “[...] Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 46). Assim, articulei algumas questões relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

Penso ser oportuno retomar os objetivos específicos: apresentar, por meio das narrativas autobiográficas, o trajeto formativo dos participantes da pesquisa; expor e analisar o desenvolvimento profissional do professor de História, referenciando as vivências formativas com foco na política de formação continuada do Estado de Mato Grosso; investigar e descrever a dinâmica da formação sobre o Ensino de Geografia e História em Primavera do Leste - MT, enquanto processo colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor de História.

A partir dos objetivos, apresento as questões que guiaram a análise das narrativas colhidas: Quais aspectos formativos são narrados pelos participantes desta pesquisa que colaboram no entendimento de como vão se formando continuamente, levando em consideração a escolarização, formação inicial e carreira profissional? Quais contribuições, dos momentos vivenciados no decorrer das ações formativas concebidas pelo Cefapro, auxiliaram o professor de História em seu desenvolvimento profissional? Como as discussões teóricas, realizadas durante os encontros formativos sobre o ensino de Geografia e História, contribuíram para o desenvolvimento profissional do Professor de História? Quais são as impressões do professor de História sobre a política de formação continuada de Mato Grosso?

Assumindo essas interrogações, passo a apresentar os participantes da pesquisa e, assim, organizei as narrativas em eixos, de forma a contextualizar a problemática investigativa e as questões direcionadoras.

## 7 PARTICIPANTES DA PESQUISA: UMA ESCUTA ATENTA

Sempre onde chego é um lugar. Mas  
abrigo maior não encontrei senão nas  
paragens da memória.  
(Couto, 2014, 54)

Passo, agora, a apresentar os professores de História que aceitaram embarcar numa viagem de veleiro em direção à imersão em si. São três professoras e um professor, de três escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso, lotados no município de Primavera do Leste - MT. Para não se exporem, os participantes escolheram nomes fictícios a fim de resguardarem suas identidades, sendo eles: Dara, Fênix, Junior e Tereza.

Tomando a ordem alfabética, apresento, primeiramente, a participante Dara, que escolheu o nome devido a uma dócil cachorrinha que havia morrido recentemente, considerada como um membro da família. O nome Dara remete ao significado de “*carvalho*” que, na língua persa, refere-se a algo superior, nome utilizado pelo imperador bizantino Anastácio para batizar uma cidade-fortaleza que foi ponto estratégico para agrupamento do exército bizâncio.

Dara é natural do Estado do Paraná, tem 49 anos, mais de 29 anos de exercício docente, com especialização em Planejamento Educacional, filha de sitiantes, residiu na área rural até os 18 anos de idade quando foi morar na cidade para cursar o Ensino Superior. Formou-se professora de História em 1994, em 1995 veio junto com o esposo para Primavera do Leste e, desde então, trabalhou praticamente só no Ensino Médio, mas teve passagem esporádica nos anos finais do Ensino Fundamental. Ressaltou que, por anos, lecionou também Geografia, disciplina com a qual tem afinidade.

A professora Fênix é natural do Estado de Goiás, tem 49 anos de idade, mais de 29 anos no exercício da docência, com especialização em História e outra na área de Direito. Já trabalhou em todas as modalidades de ensino, desempenhou a função de técnica e secretária escolar, auxiliar de coordenação, mediadora e professora. Ao narrar sua história no magistério, lembrou-se de sua infância na área rural, teve sua mãe como professora e alfabetizadora da 1ª a 4ª série. Depois se mudaram para a cidade, onde cursou o magistério, tendo contato com a docência muito cedo, aos 15 anos de idade, substituindo temporariamente algumas professoras colegas de sua mãe.

Fênix ressalta que a mãe foi sua grande inspiradora para exercer a docência, trabalhou da Educação Infantil ao Ensino Superior; tentara resistir à docência, mas a docência não se afastou dela. Primeiro, concursou para técnica escolar, depois fez licenciatura em História



na Universidade Federal de Mato Grosso em Rondonópolis, quando se apaixonou pela disciplina e, em 2001, concursada em História, abandonou a cadeira de Técnica Administrativa Escolar para assumir o concurso na docência.

A escolha do nome Fênix expede a uma ave que renasce das cinzas, originária da mitologia egípcia, incorporada pelos gregos em alegoria à morte e ao renascimento, que simboliza resiliência, força e a coragem para superar obstáculos. Para a participante, a simbologia da Fênix lembra a sua história de vida desde seu nascimento, referindo-se à dificuldade que sua mãe teve no parto e ao significado de seu nome escolhido pela parteira, destacou também os inúmeros desafios vivenciados e superados.

O professor Junior optou por um nome que reporta a uma pessoa jovial, que manifesta alegria, sempre divertida, espirituosa, característica com as quais se identifica. Natural do Estado do Paraná, tem 43 anos de idade, mais de 20 anos de exercício na docência, já desempenhou a função de coordenador pedagógico, tem experiência da Educação Infantil ao Ensino Médio, fez licenciatura em Filosofia e História pela Universidade Estadual do Paraná – Unioeste de Toledo, tem especialização em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho – 2011 e em Mídias Digitais para Educação pela UFMT – 2018, Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória em Cuiabá pela UFMT – 2018.

Junior viveu sua infância e adolescência na área rural do município de Toledo-PR, onde estudou o Ensino Fundamental em uma escola de campanha. Para cursar o Ensino Médio, usava o ônibus todos os dias em direção à cidade; depois cursou Filosofia e História e, enquanto iniciava sua formação, assumiu aulas na Educação Infantil no pré 2, sendo sua primeira experiência com a docência quando, por várias vezes, os alunos do prezinho o chamavam de “pofessolo”, lembranças que fez seu olhar brilhar com mais nitidez. Depois foi morar na cidade de Toledo e, enquanto continuava os estudos, trabalhou em uma fábrica de roupas e em uma serralheria. Após se formar e na dúvida se conseguiria aulas no Estado do Paraná, mudou-se, às escuras, para Aripuanã - MT, onde lecionou até 2017, quando pediu remoção para Primavera do Leste, ficando mais próximo de Cuiabá para cursar o mestrado profissional em História, concluído em 2019.

A professora Tereza tem 52 anos de idade, mais de 30 anos no exercício da docência, natural do Estado de Goiás, teve experiência em trabalhar da Educação Infantil ao Ensino Médio, foi coordenadora pedagógica, secretária escolar, atualmente é docente de História em uma escola de Ensino Médio.

Tereza é licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, com especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira do Rio de Janeiro.

A opção pelo nome Tereza é uma homenagem a sua tua tia por quem tem muito apreço e que faleceu recentemente em decorrência de complicações com a Covid. As melhores lembranças da tia Tereza eram a culinária com quem aprendeu a cozinhar.

Tereza foi para a escola com três anos de idade, quanto teve acesso às primeiras letras e, ao ir para a primeira série, já sabia ler e escrever, o que gerou certo desconforto com a professora que precisava alfabetizar os colegas com conhecimentos que Tereza já adquirira. Estudou todo o Ensino Fundamental e o primeiro ano do propedêutico na mesma escola, parou os estudos para se casar e foi morar na área rural. Ao retornar ao Ensino Médio, fez Magistério no período matutino e Ciências Contábeis no período noturno. Foi no Magistério que teve, de forma inusitada, o primeiro contato com a docência, pois, ainda no primeiro ano, substituiu a própria professora por falta de profissionais e, para a turma não ficar desassistida, Tereza foi aluna e professora ao mesmo tempo.

Tereza assumiu o concurso de História em 2011 em Primavera do Leste e, desde então, trabalha na mesma escola, onde vivenciou muitas experiências que a ajudaram no amadurecimento profissional.

### **7.1 Análise dos dados: buscando compreender o percurso formativo dos participantes da pesquisa**

Para a análise dos dados, tomo os eixos: (1) percurso formativo e desenvolvimento profissional e (2) percepções dos professores acerca da política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso.

Para discorrer sobre os excertos e os trajetos formativos, parto da análise das narrativas colhidas nos três primeiros encontros, observando a primeira infância dos participantes, as relações familiares, os princípios morais, culturais e sociais que moldam a formação humana.

Depois, observo as relações profissionais no exercício pedagógico, as relações com os colegas, a formação continuada, a formação sobre o Ensino de Geografia e História e outros contextos formativos vivenciados pelos professores de História durante o exercício da docência.

Para descrever o percurso formativo dos participantes da pesquisa, retomo a problemática investigativa: quais contextos e aspectos formativos vivenciados pelos professores de História foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional, em especial as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro? Questionamento que direciona ao objetivo principal de analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente.

### 7.1.1 Eixo 1: percurso formativo e desenvolvimento profissional

No processo de análise dos percursos formativos e desenvolvimento profissional dos professores de História, parto das narrativas autobiográficas colhidas nas rodas de conversas *online*. Para direcionar esta análise, categorizei-as a partir da representação de si, da escolha da profissão, do início da docência, da atuação profissional e dos contextos formativos durante a atuação profissional. Assim, busco descrever os contextos e aspectos formativos narrados pelos professores de História, participantes desta pesquisa, que colaboram no entendimento de como vão se formando continuamente ao longo da vida.

Na primeira roda de conversa *online*, ao direcionar o diálogo e também como dinâmica de apresentação dos participantes, lancei a pergunta: quem *sou*? Em resposta, os professores de História deveriam fazer uma representação de si, em forma de apresentação, destacando suas principais características profissionais.

A professora Tereza, ao se prontificar a iniciar a apresentação, respondeu à pergunta a partir de uma cronologia histórica desde a sua infância, percorrendo meio que linearmente sua trajetória de vida. Essa forma de apresentação também é seguida por Junior e Dara.

Sou Tereza, eu nasci em Quirinópolis, Goiás, eu nasci em casa, a gente morava em Jataí, a minha mãe foi para Quirinópolis para minha tia cuidar dela [...] minha mãe passou mal e minha tia teve que fazer o meu parto [...] (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

[...] eu nasci no interior do município de Toledo no Paraná, mas moro aqui em Mato Grosso desde 2004, em Primavera desde 2017; na verdade, eu aprendi a gostar, amar o lugar que escolhi viver que é Mato Grosso, agora em Primavera do Leste. A minha infância foi sempre bastante simples, meus pais eram pequenos agricultores e sou o mais velho de quatro irmãos. (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021).

Nesse movimento de narrar-se, percebo, como vi em outras pesquisas, que o sujeito que narra, geralmente, inicia relatando sobre seu nascimento, sua família, contexto cultural e social. Para Delory-Momberger (2011), o processo de biografização colabora com a interpretação do passado e ajuda a entender o presente. Esse movimento é perceptível nas narrativas dos voluntários da pesquisa, ou seja, ao se apresentarem como professores, os participantes da pesquisa retomaram lembranças do passado.

Contudo, essas operações de biografização estão sempre presentes e sustentam a impressão que temos de nós mesmos no decorrer do tempo: nos mantêm em contato com nosso passado, o da infância como o da véspera, e assim ajudam a construir a consciência de nossa identidade no tempo; permitem nos estruturar e interpretar o que vivemos, dia a dia, constituindo-o precisamente como algo dependente de nossa *experiência* pessoal e outorgando-nos uma impressão de *forma própria*; outrossim, desempenham papel regulador, de organização e projeção num futuro próximo e distante, antecipando as horas, os anos, a vida pela frente (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos do autor).

A partir do recorte de Delory-Momberger (2011), é possível refletir sobre esse processo de representação de si, no qual, os professores, ao se definirem profissionalmente, associam as relações do passado ao presente e lançam uma expectativa de futuro. Segundo a autora, o sujeito institui um marco, uma projeção ao estruturar e a significar suas vivências e experiências, “[...] que permite ao indivíduo criar uma *história* e uma forma própria – uma *identidade* ou *individualidade* – para *si mesmo*”. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifo da autora).

Distinto dos outros colegas, a professora Fênix, ao se apresentar, faz um movimento diferente, definiu-se profissionalmente e depois faz a cronologia de sua vida. Quer dizer, parte do presente em relação ao passado.

Sou uma pessoa que está em construção (risada), mas é assim, interessante esta pergunta, parece simples, mas é muito profunda também, porque muitas vezes a gente tem dificuldade em identificar quem nós somos, como pessoa e como profissional, acho interessante a gente manter interligado tudo aquilo que a gente é como pessoa, ser humano e também isto vai refletir na nossa caminhada profissional (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

Ao trazer a discussão sobre a representação de si no contexto profissional, faço uma relação com a “identidade evolutiva” defendida pela Josso (2007), quando destaca que “[...] a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo [...]” (JOSSO, 2007, p. 415). Observo esse movimento nas narrativas dos professores de História, os quais vão se apresentando

profissionalmente e, nesse processo de socialização, têm a chance de construir as imagens de si mesmos, compreendendo a constituição da identidade profissional. Neste caso, faço uma interlocução com Marcelo (2009), para quem a identidade profissional está relacionada à “[...] forma como os professores se definem a si mesmos [...]” (MARCELO, 2009, p. 7).

Coaduno que “a identidade docente se constrói no decorrer de um processo, no qual o indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo no contato do [...] professor com a prática profissional, cuja atividade diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade” (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 4).

Quanto à questão da constituição da identidade, trago um recorte da narrativa da professora Fênix, ao apresentar sua vida na roça, seu nascimento após um parto complicado e o papel da parteira na escolha do seu nome. Nome pelo qual sofreu *bullying*, passando parte de sua vida indagando o porquê da escolha do mesmo e, só depois de casada, após ter os filhos, sua mãe lhe contara o motivo do nome escolhido ser originário de uma promessa realizada no seu nascimento.

Então são coisas que também marcam a gente profundamente, sofri muito bullying, por causa do nome [...], mas ao longo da vida depois que eu me tornei adulta fui compreendendo que o nome é a gente que dá identidade para ele, precisa entender que a gente não precisa mudar de nome para ser o que a gente é. Isso me fortaleceu de uma certa forma, aquilo que era problema na infância e na adolescência se tornou algo que me tornou mais forte como pessoa, construindo a minha identidade (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

O relato de Fênix me levou a fazer uma relação com Marcelo (2009), sobre a identidade profissional envolver processos complexos relacionados à vivência do ser humano. “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 12).

Quando observo o relato de Fênix, vejo uma parença com o recorte de Marcelo (2009) sobre a “interpretação de si”, pois, ao saber sobre o significado de seu nome, Fênix desenvolveu acepções que foram importantes para seu desenvolvimento pessoal. Retomo uma alteração de Marcelo (2009) ao expor que o desenvolvimento profissional está relacionado ao desenvolvimento pessoal uma vez que, quando o indivíduo concebe acepções de si, este também se desenvolve profissionalmente. Apoiado em Mizukami (2014), afirmo que a compreensão de si são aspectos pessoais que auxiliam na maturidade profissional.

Outro aspecto me chamou atenção durante a apresentação dos professores: o fato de três dos participantes terem vivido boa parte e/ou toda a infância na área rural; só a participante Tereza teve sua trajetória de vida na área urbana, mesmo assim, num período de sua vida morou na área rural. Para esses professores que viveram no campo, as suas lembranças formativas da infância estão relacionadas ao meio ambiente natural, à vida na roça, ao costume e tradições específicas do trabalhador rural.

Dito isso, apesar de a Educação no Campo não ser meu foco de estudo, avalio ser oportuno trazer uma breve reflexão da importância da Educação no Campo sob minha óptica, pois a vejo como meio de emancipação dos trabalhadores rurais, cuja interpretação de emancipação que trago é no sentido de instruir o trabalhador rural para vida no campo, e, também, fora dele. Conforme observei nas narrativas de Dara e Junior, a cidade tornou-se a extensão da vida no campo.

Eu morei até os 18 anos no sítio, até minha 3ª série primário eu estudei em escola multisseriada, ali no interior mesmo, a gente ia a pé para a escola, muito longe de casa e, quando chegou minha vez de fazer a 4ª série, a escola fechou, aí a gente tinha que pegar ônibus para ir estudar na cidade. Eu então estudei da 4ª série até o meu magistério na cidade, eu morava no sítio, sempre pegava o transporte todo o dia. (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

[...] a minha infância foi sempre bastante simples, meus pais eram pequenos agricultores e sou o mais velho de quatro irmãos [...] A minha adolescência também foi simples, no interior, até o final do Ensino Fundamental estudei na zona rural; no Ensino Médio parti para a cidade, só que ia de ônibus e voltava todos os dias [...] (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021).

Nos excertos desses professores, observo uma breve descrição sobre suas vidas no campo, a vida na roça, a escola rural, destacando que, para continuarem os estudos, precisaram ir para a cidade. Arroyo (2007), ao tratar sobre as políticas de formação de educadores(as) do campo, faz uma discussão sobre a importância da educação do campo e no campo para a edificação da identidade do aluno que vive na área rural. “A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (ARROYO, 2007, p. 163). O autor é um dos defensores da educação no campo, como uma formação escolar que valorize “[...] o território, a terra, a cultura e tradição do campo” (ARROYO, 2007, p. 163).

Aspectos da vida no campo, pontuados por Arroyo (2007), estavam presentes na narrativa dos professores, ao descreverem o contato com o ambiente natural, o contato com a terra, os pomares, os dias de Sol quente trabalhados na roça, como revelou Fênix (roda de

conversa *online*, 2021). Vejamos: “[...] eu era o peãozinho do meu pai na lida do campo” ao relatar que é a primeira filha de cinco irmãos, sendo a mais velha, ajudava o pai na “lida”. Aspectos semelhantes também expostos por Dara e Junior. Junior relatou que, por vezes, tiveram a mão de obra explorada: “[...] tínhamos um sítio pequeno a gente trabalhava também em outras propriedades, então nessas propriedades, muitas vezes, éramos explorados” (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021). Chamou-me a atenção neste recorte da narrativa do Junior que, mesmo diante das dificuldades, os encontros entre os que viviam no campo eram nutridos de momentos alegres e significativos, Junior foi o único na roda de conversa a explorar as dificuldades na vida no campo. Pelas minhas vivências e experiências nesse contexto, concordo com os voluntários desta pesquisa, que a vida no campo proporciona aconchegante contato com a natureza, mas também é um ambiente de muita luta e trabalho.

Conforme observado nas narrativas sobre a vivência dos trabalhadores e de seus filhos na área rural, reforço a necessidade de uma educação escolar que emancipe o trabalhador rural para a vida no campo e, também, para vivências nas cidades.

Avançando a analisar os aspectos que influenciaram a escolha da profissão, cabe destacar que a escolha da profissão docente dos participantes desta pesquisa está relacionada aos aspectos vivenciados na infância, aos laços familiares e às relações escolares. Dara, por exemplo, disse que sua ligação com a profissão docente vem desde a escolha do seu nome: “minha mãe sempre me contou uma história, que ela tinha uma professora de que gostava muito. E essa professora se chamava [...]” (DARA, roda de conversa *online*, 2021). A afeição pela professora motivou sua mãe a registrá-la com esse mesmo nome. Dara afirmou que a escolha da profissão, de certa forma, foi influenciada pela sua mãe, quando narra: “[...] então eu estudei, fiz magistério, nossa, era orgulho da minha mãe, ter uma filha professora, ainda mais com o nome da professora de que ela gostava muito” (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

Para Junior, a escolha pela docência começou muito cedo: “a questão da minha procedência como professor veio desde pequeno, desde a infância”. Ele conta que sempre era o professor nas brincadeiras infantis, especialmente em sua casa e destaca: “eu sempre admirara meus professores” (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021). Segundo Junior, a admiração por seus professores o levou à licenciatura.

Para Fênix, a escolha pela profissão docente tem muito a ver com a vida profissional de sua mãe. Ela esclarece que a mãe era docente e, além do mais, foi sua professora da 1ª a

4ª série em uma sala multisseriada; em meio às gargalhadas, Fênix assim narrou: “[...] sou professora desde os meus 15 anos, porque minha mãe era professora, sempre eu ia “substituí-la” na escola, “substituir” as amigas dela [...]” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

Tais “substituições” aconteciam em contextos em que havia carência de professores formados e era preciso encontrar alguém para acompanhar as turmas a fim de que os alunos não fossem dispensados. Fato que ocorria, principalmente, em municípios longe dos grandes centros urbanos e dos centros universitários.

A roda de conversa permite que os participantes interajam entre si, a partir do que está sendo narrado. Um dado interessante que a pesquisa trouxe é a experiência com a docência mesmo antes da formação inicial, como narrou Fênix, aspecto presente também nas narrativas de Dara, Júnior e Tereza. Deixam registrado, nas narrativas, fatos que me levam à literatura e legislação acerca do professor leigo.

O termo ‘Professor Leigo’ é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. (AUGUSTO, 2010, p. 01, grifo da autora).

Aproveito o recorte de Augusto (2010), para fazer uma relação das narrativas dos professores de História, colaboradores desta pesquisa, com a existência histórica de uma prática de contratar professores leigos para suprir a carência de profissionais com formação em magistério. Aspectos adotados pelas redes de ensino, principalmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos, devido à acentuada insuficiência de profissionais com formação em magistério em nível de Ensino Médio, licenciaturas curtas e/ou em licenciaturas plenas.

Fazendo uma busca nas leis que regulamentavam o contrato de professores leigos, encontrei a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no Artigo 30, que estabelecia a formação mínima para o Professor Leigo exercer o magistério.

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971, p. 2).



Conforme se observa nessa lei, poder-se-iam contratar professores leigos com habilitação em 2º Grau (Ensino Médio) para lecionar especificamente em turma da 1ª a 4ª série do 1º Grau (Ensino Fundamental), com vista a garantir, aos alunos, o direito a frequentar a escola e serem alfabetizados.

Com a redemocratização política do país, o ensino escolar passou a ser regulamento pela Constituição Federal de 1989, principalmente pela Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Conforme expresso no Artigo 62 da respectiva Lei, assegura-se a formação mínima, na modalidade Normal, para o exercício do magistério.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2017, p. 42).

Em análise à Lei 5.692/71 e à Lei 9.394/96, é observada a garantia do Ensino Médio para atuação no magistério, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, são vistos dois movimentos: o professor leigo que só tem o Ensino Médio e o professor que cursou o Magistério ou Normal (essas duas modalidades formativas do Ensino Médio).

Em 24 de dezembro de 1996, ter-se-á a Lei 9.424, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, estipulando aos entes federativos, União, Estados e Municípios investir na formação e capacitação de professores conforme o artigo 9º, § 1º: “Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos” (BRASIL, 1996b, p. 2). Assegura no parágrafo segundo da respectiva Lei o prazo de cinco anos para os entes federativos se adequarem e, assim, os professores leigos a obterem a habilitação necessária ao exercício da docência.

Infelizmente, a meta não foi alcançada dentro do prazo previsto e podemos afirmar que, em 2022, nem todos os professores que atuam na educação infantil ou Ensino Fundamental, anos iniciais, têm o curso superior, isto ocorre, principalmente em regiões remotas de difícil acesso, comunidades ribeirinhas e terras indígenas. Vale destacar que o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2009 o programa emergencial com base no

decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, instituindo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR foi criado e propôs em seu Art. 1º : “[...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009 p. 1).

Com base neste decreto, foi organizado um programa em regime de cooperação por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto aos entes federados e Instituições de Educação Superior (IES), para ofertar, entre outras, primeira licenciatura aos professores leigos e segunda licenciatura para docentes que atuavam em áreas de ensino diferentes das em que se formaram.

Em análise nas literaturas e nas legislações, posso apontar que o emprego de professores leigos estava, em grande parte, relacionado à falta da expansão universitária a regiões remotas em todo o território nacional. Historicamente, o que ocorreu foi um descaso histórico no Brasil em não investir no Ensino Superior, especialmente nos cursos em licenciatura plena. Persistiu e, talvez, ainda persista uma precarização da educação por parte do Estado ao se omitir da responsabilidade de investir na formação inicial de professores.

Isto demonstra como o Estado esteve ausente por não organizar e nem ofertar Ensino Superior em licenciatura a abranger regiões remotas, que continuaram empregando professores leigos para suprimir a demanda de professores formados. Era mais cômodo, precarizar a carreira do magistério e contratar professores leigos simbolizou um baixo custo com a folha salarial na área educacional, a minimizar os planos de cargo e carreira dos profissionais da educação. Aspectos já apontados por Warde (1986, p. 6), ao destacar que “[...] a legislação de ensino oferece um dos alicerces a essas práticas”, salientando o lado omissivo do Estado com a carreira do magistério. Como se observa, as representações políticas utilizaram-se das leis que autorizavam a contratação de professores leigos a negligenciar a carreira do magistério, inibindo a importância da formação de licenciatura plena para o exercício da profissão docente.

Não é possível aceitar o descaso do Estado e é preciso levantar uma luta em defesa das licenciaturas, para assegurar a formação inicial dos professores e a qualidade da educação. Assim, faço uma relação do momento em que estamos vivenciando com a reformulação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio que, pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, altera o Artigo 61, inciso IV da Lei 9.394/96, a considerar

a contratação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (BRASIL, 2017, p. 41), sem formação em licenciaturas. Isto simboliza um retrocesso da educação, a tecnização do ensino, implicando a desvalorização da carreira do magistério, abrindo espaço para pessoas sem formação didático-pedagógica se aventurarem na educação básica.

Embora essas questões que envolvem a precarização do ensino e da formação nos deixem indignados e nos convidem à luta pela e para a educação, retomo os excertos de Dara, Fênix, Júnior e Tereza, pois a experiência com a docência na adolescência os encaminhou à escolha da profissão. Vejamos!

Fênix, a menina que brincava de professora espelhando-se na mãe, ainda na adolescência, teve contato direto com a docência, apesar de buscar outras profissões, o cordão umbilical da profissão materna, em que tanta se espelhou, trouxe-a à docência. A relação com a disciplina de História veio desde o Ensino Fundamental e, como a mãe a influenciara a exercer o magistério, cursou História na UFMT, no Câmpus de Rondonópolis-MT. Apesar de fazer uma segunda graduação em Direito, Fênix relatou sua relação com a profissão: “[...] sou vocacionada à História e hoje descobri que a História fez toda a diferença na minha vida [...]” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021), sendo uma profissão que exerce com muito carinho e é fundamental para o sustento familiar.

Já Tereza conta que não pretendia ser professora, o contato com a docência deu-se, quando colaborou com suas próprias professoras.

Eu tinha feito o primeiro colegial que era propedêutico, já sabia a disciplina dela. Daí, quando a professora ficou doente, eles me colocaram na minha sala para cuidar da turma e da turma da tarde da 5ª série, acho que é o 6º ano agora. Mal tinha começado o magistério, no primeiro ano do magistério, dei aula para minha turma. (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

Assim como Fênix, para Tereza, o contato com a docência ocorreu mesmo antes de querer seguir a profissão, ocupando o espaço de um professor, revelando o quanto o contexto educacional do Centro-Oeste apresentava dificuldade para o atendimento da demanda educacional. Em nossos diálogos, Tereza deixou claro que relutou em ser docente, mas conforme foi colaborando com as professoras, foi sendo convencida pelas colegas e pelos alunos dessas docentes a assumir a profissão. A opção pela licenciatura em História se deu

pela aproximação com os conteúdos, pois, segundo Tereza, era a disciplina que mais apreciava.

Para Dara, ser professora representou a conquista de um sonho já idealizado pelos seus pais: formar a filha era muito significativo, ainda mais relevante se fosse professora.

Eu lembro que no dia que ia divulgar a lista dos aprovados, ouvia muito rádio ali no interior. Então o meu pai estava na roça, isto era janeiro, ele estava colhendo e plantando alguma coisa, levou o radinho junto para escutar o resultado. Naquele dia, a mãe disse que a gente ia fazer um almoço especial, maionese, uma carne e outras coisas. Eu tenho as cenas muito vivas na mente. Eu estava sentada na cozinha descascando as batatinhas para fazer a maionese e eu ouvi o meu nome, aquilo foi muito emocionante, meu pai depois chegou da roça me abraçou [...] (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

Como vimos, a escolha pela docência por Dara está fundamentada em diversos fatores, desde atender a um pedido da mãe, como é o seu caso, ou seguir a mesma profissão da mãe como ocorreu com a Fênix. Quando volto o olhar para as narrativas de Junior, observo que, apesar de ele se espelhar em seus professores da educação básica, a licenciatura em Filosofia e História era o único curso em Ensino Superior que tinha disponível na sua cidade e conta que, talvez, teria optado por outra licenciatura. Segundo Junior, Fênix e Tereza, o contato inicial com a profissão docente ocorreu por meio de uma espécie de “substituição” a professores. Segundo eles, de certa forma, estar em sala de aula com os alunos influenciara-os a optarem pela docência.

Oliveira (2007), ao tratar as representações dos saberes dos professores, destacou que a escolha pela docência “[...] pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis ‘modelos’” (OLIVEIRA, 2007, p. 7, grifo da autora). Para a autora, o aluno, ao se espelhar em seus professores, acaba definindo sua profissão. Aspectos pontuados por Junior, quando narra as características de cada um dos seus professores que, segundo ele, foram fundamentais para escolha da carreira profissional que iria seguir. Fênix também deixa registrada a influência da sua professora da 1ª à 4ª série que, aliás, é sua mãe. Vejamos: “[...] minha mãe foi realmente a minha grande inspiradora” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

Para Folle e Nascimento (2009), “[...] os fatores pessoais que motivam a escolha da profissão docente, aliados a um conjunto de fatores externos, advêm das experiências adquiridas no decurso da vida [...]” (FOLLE; NASCIMENTO, 2009, p. 354). Neste sentido,

é possível afirmar que a escolha da profissão docente dos professores de História, voluntários desta pesquisa, estava interligada a esses fatores: a admiração aos professores ou à profissão, a influência de familiares e outros agentes educativos, ou a única oportunidade para cursar o Ensino Superior.

A seguir, trago o início da docência desses professores de História, a partir de suas narrativas autobiográficas. Volto ao contexto teórico sobre professores iniciantes, pois, como já venho mostrando, alguns professores desta pesquisa assumem a sala de aula como voluntários de seus professores, já que nem cursavam o magistério, nem a licenciatura, quando tiveram os primeiros contatos com a docência. Fiquei me perguntando: se o início de carreira é difícil para quem passou pela formação inicial, imagino como o foi para aqueles que não tinham formação docente.

Segundo Marcelo (1999), a iniciação da carreira docente "[...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores" (MARCELO, 1999, p. 113), sendo um período em que o professor iniciante precisa de acompanhamento. Mizukami (2014, p. 43) afirmou que “[...] os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira”. Relacionando aos autores, compreendo a iniciação da docência como um período de afirmação ou desencanto com a profissão, um momento complexo de contato com a realidade profissional.

Posto isso, é importante frisar que o início da docência é complexo e exige muitas aprendizagens. Momento que requer acolhimento e acompanhamento de seus pares. Nesta pesquisa, dos quatro professores, três tiveram contato com a docência antes de concluírem o Ensino Médio. Fiquei refletindo sobre como tão complexo deve ter sido para esses professores, pois, se o início da docência já é enigmático por natureza, pode ser mais intrincado para aqueles que assumem uma sala de aula sem preparação prévia. Assim foi a experiência da Tereza que, repentinamente, teve que “substituir” a própria professora, em uma experiência inusitada para ela, isto é, ser aluna e “professora” ao mesmo tempo.

Diferente dos colegas que tiveram contato com a docência sem concluir a Ensino Médio, a professora Dara já tinha escolhida a profissão docente e teve contato com a docência durante o Ensino Superior, fora do estágio, trabalhando inicialmente em uma turma de 3ª série em escola particular em Toledo - PR.

Quanto à inserção à docência, Dara narra que concluiu a graduação em 1994, no ano seguinte se mudou com o esposo para Primavera do Leste - MT, assumindo aula na antiga escola particular Concórdia, trabalhando com o método apostilado e expõe como foi sua inserção. Retrata ela: “[...] essa escola marcou muito minha vida, o que sou hoje como profissional eu aprendi ali na escola, eu tinha uma coordenadora que era fantástica, excelente” (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

Dara relatou que a acolhida e o acompanhamento por parte da coordenação foram fundamentais no início de sua docência: “[...] a minha coordenadora foi muito importante, na minha prática como professora, ela foi assim me ajudando, me moldando, me dando dicas, ali realmente aprendi a dar aula [...]” (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

Conforme visualizei no relato de Dara, a acolhida e o acompanhamento por parte da coordenação foram essenciais no seu início na docência. Aspectos semelhantes também foram relatados por Fênix: “[...] fiz o concurso e pedi exoneração do cargo administrativo, para assumir a sala de aula em 2001, só que assumi com tanta vontade, eu sempre gostei muito de projetos, eu tinha uma coordenadora que ela tinha noções de projetos e pedi para ela me auxiliar a montar os projetos [...]” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021). Como gostava de trabalhar com projetos, ao se efetivar como professora de História na rede estadual de Mato Grosso em 2001, Fênix não teve dúvida quanto à metodologia de trabalho que assumiria. Salientou ter percebido alguma frieza de colegas professores ao vê-la trabalhando com projetos, mas a coordenação lhe deu suporte pedagógico e ela seguiu com essa metodologia de ensino, pois acreditava que seria o melhor caminho para o processo de ensino e de aprendizagem.

Fênix, tomando como suporte teórico os Planos Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolveu projetos com temas transversais. Em sua narrativa, expôs: “[...] inclusive, o meu primeiro projeto era voltado nesse sentido, trabalhar temas transversais nas minhas aulas de História, meio ambiente, sexualidade, tudo o que envolve a pluralidade, a diversidade [...]” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021). Ressaltou que, ao iniciar na docência, desenvolvia leitura e estudos individuais para poder ir para a sala de aula: “[...] tinha que ler o conteúdo e ir com a cara e a coragem [...]” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021), destacando as primeiras aprendizagens práticas no exercício docente.

Conforme fui analisando as narrativas, eram perceptíveis algumas semelhanças do início da minha docência com a de outros professores. Dara, por exemplo, assim como eu, ao iniciar a profissão, assumiu muitas aulas, tanto da rede pública como privada.

Em 1999 fiz o concurso do Estado; antes disso eu peguei umas substituições eu me recorro das substituições que fiz aqui em Primavera, quando assumi o concurso eu tinha 50 horas em sala, 20 na escola particular e trinta no Estado. Era muito corrido, lembro que, quando assumi o concurso, eu fiquei em duas escolas, em uma escola peguei aula nos três períodos. Para assumir o concurso se faz de tudo! (risada). (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

A narrativa de Dara demonstra um pouco das peculiaridades da docência; por vezes, jornada extensa, sobrecarregando principalmente professores em início da docência que estão em um processo de transição e de efetivação profissional.

Ao observar a atuação profissional dos professores de História, algumas coisas me chamaram a atenção: para Fênix, a docência fez toda a diferença na sua vida. A diferença que Fênix descreve é o amor pela profissão, fazer aquilo com que se identifica. Emocionou-se ao expor o que era mais significativo no exercício da profissão, tomando, como exemplo, o período em que lecionara na alfabetização.

Para mim, aquilo não tinha presente maior do que era eu alfabetizar um aluno, ensiná-lo a escrever, a ler e chegar ao final do ano o aluno escrever uma página de caderno, aquele texto que ele construía, para mim, aquilo era muito importante, era uma das melhores coisas que aconteciam na carreira da educação, ensinar meus alunos a ler e escrever (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

Para Fênix, ter sido professora na Educação Infantil e, principalmente, na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental ajudou-a a ser uma professora dócil. Característica também adotada ao trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Já Tereza destacou as relações com os alunos como o ponto mais importante da profissão e de realização profissional. Vejamos o que ela retrata: “[...] essa reciprocidade que o aluno dá no momento do *feedback*, aquilo que ele relata para a gente ali no final do processo educacional, eu acho que não tem coisa melhor” (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021). Também expôs apegar-se muito aos alunos e se compadecer com alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. “Eu levava aluno para casa (risada), levava três, quatro alunos para ensinar em casa, [...] tinha um aluno, eu o levei para casa por um bom tempo, meu marido se acostumou, meus filhos se acostumaram, ele tinha problema de alfabetização, falei com a mãe para deixar o aluno estudar lá em casa [...]” TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

Percebi na narrativa de Fênix, Tereza e demais professores a preocupação por uma relação de reciprocidade entre professores e alunos. Para eles, esse mecanismo de interação

professor-aluno é um dos aspectos importantes à atuação profissional. Segundo Ferreira (2010), o desenvolvimento profissional e a satisfação profissional do professor envolvem um processo complexo, entre outros, as relações professores e alunos. Para a autora, essas relações de reciprocidade são um fator importante de satisfação profissional.

Freire (1997), na obra intitulada *Professora Sim, Tia Não*, fez uma discussão profunda sobre as relações professores e alunos.

Passo a me centrar na análise das relações entre educadora e educandos. Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos. (FREIRE, 1997, p. 51).

Para Freire (1997), as relações com alunos devem perambular pelo caminho da justiça, da liberdade e na defesa dos mais fracos. Nas narrativas, os professores de História deixaram transparecer suas preocupações com aspectos afetivos que envolvem o aluno e que foram fundamentais para resolverem os casos de indisciplina na sala de aula. Para Tereza, as relações de professor e aluno centram-se na confiança: “[...] eu acho isto muito importante a gente confiar no nosso aluno, passar confiança para ele, acho que isso vale para vida inteira” (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021). Fazendo uma relação da narrativa de Tereza com um recorte de Freire (1997, p. 45), “o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de catarse indispensável, [...] vai ganhando a confiança dos educandos”. Para Tereza, conquistar a confiança do aluno torna a profissão mais significativa.

Sobre as experiências construídas nas relações com os alunos, Freire (2020, p. 111) descreveu: “O educador que escuta aprende [...]”; para o autor, em processo educativo democrático, o docente “aprende a falar escutando” (2020, p. 113). Posicionamento semelhante encontrei em Mizukami (1986, p. 99): “para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador”. Já Libâneo (1999, p. 35), definiu a relação professor-aluno como um processo horizontal “onde o educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento”. Nesta relação múltipla, o professor aprende no exercício da docência.

Quanto aos contextos formativos vivenciados pelos professores de História durante a atuação profissional e pensando que a formação para os professores ocorre, principalmente, na singularidade de cada profissional, pontuada por Mizukami (2014) como “a singularização do ser profissional”, ao se referir à forma que cada professor concebe a suas



vivências formativas. Assim, os professores de História, ao narrarem suas vivências formativas, expuseram o que lhes foram mais significantes.

Tereza destacou as vivências formativas no início da carreira docente no Estado de Goiás: “[...] fiz o curso dos PCNs, nossa, eu achei maravilhoso, foram quatro anos de curso de PCNs, eu tenho no meu caderno e o memorial do curso de PCNs, tá guardadinho, tenho o PCN praticamente copiado ali” (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

Já para Dara, suas vivências formativas durante a atuação profissional, principalmente por iniciar a docência e, atuar por muito tempo em escola particular, recebeu muita formação relacionada ao sistema apostilado. Essa vivência acabou direcionando seu fazer pedagógico.

Eu trabalhei numa escola particular com o método apostilado positivo, então meu primeiro contato assim em sala de aula como professora foi no método apostilado, eu tenho muitos anos assim de escola particular trabalhando com apostila, eu vejo assim que isso influenciou muito a minha formação e direcionou muito nas aulas, eu sei que tenho muito disso hoje, ainda [...] (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

Para Dara, a forma com que ela desenvolve o fazer pedagógico está relacionada às suas primeiras práticas pedagógicas e à formação que recebeu como professora em rede particular. Ao narrar sobre outras ações formativas vivenciadas durante a atuação profissional, destacou a importância da Sala de Educador: “[...] a formação continuada, a Sala do Professor ela é o momento assim oportuno para troca de experiências e para crescimento profissional e pessoal, porque o que deu certo para mim, eu posso compartilhar com meu colega [...]” (DARA, roda de conversa *online*, 2021). Dara fez uma relação entre as ações formativas vivenciadas na instituição particular com características individualizadas, na qual o professor trabalha de forma mais isolada em comparação às ações formativas na escola pública, em que os professores são induzidos a trabalharem interdisciplinar e coletivamente.

Relacionando o trabalho coletivo na escola, Fênix destacou a importância da Sala de Educador como o espaço que era propício para reciprocidade de experiências.

[...] eu acredito que a formação é muito importante, o educador sem formação fica capengando e não consegue ter momentos para troca de experiências com outros e também fazer leitura. Eu acredito que nós, professores, lemos muito pouco, nós temos pouco tempo para isso, acho que a Sala de Educador é uma oportunidade que a gente tem de fazer algumas leituras a mais. [...], eu lembro que os momentos que a gente aproveitava na Sala de Educador eram quando a gente lia o texto, mas também trocava experiência com os colegas, inclusive, fazendo o projeto,

falando sobre os projetos, sobre nossas experiências em sala de aula, isso é muito importante, é muito rico é como dizia Imbernon, não adianta o professor, o educador fazer milhares de curso se ele não criou comprometimento, o comprometimento é muito importante para mudança (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

O termo comprometimento, trazido por Fênix, entendo como tomada de consciência quando, em ato de reflexão, a docente desperta para a mudança e se assume como sujeito da própria formação. Para Nóvoa (1992), a reflexão da ação pedagógica estimula o professor na busca da autoformação, fator essencial para a tomada de consciência; neste contexto, a formação na escola deve ser entendida como um “processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 8), integrando a prática pedagógica ao processo formativo. Aspecto semelhante encontramos em Imbernón (2011), ao destacar a importância da formação permanente para o desenvolvimento profissional docente.

Ao observar os investimentos que professores fizeram em sua autoformação, estão, além de cursos de capacitação, as ações formativas desenvolvidas pelos antigos Cefapros e ações formativas vivenciadas nas escolas. Todos os professores participantes da pesquisa fizeram especializações, só Junior fez mestrado e narrou ter sido ousado, pois, mesmo sabendo da limitação pela distância entre Aripuanã e Cuiabá, fez o seletivo para o mestrado profissional em Cuiabá; sendo aprovado, solicitou remoção da cadeira docente para Primavera do Leste (MT), cidade próxima a Cuiabá.

A professora Fênix, assim como na graduação formou-se em História e Direito, fez duas especializações: uma na área jurídica e outra em História de Mato Grosso pela UFMT. Segundo Fênix, pensou várias vezes em fazer mestrado, que seria importante para o seu desenvolvimento profissional, mas, devido a algumas inviabilidades, acabou não tentando. Afirmação semelhante feita por Dara: “Eu gostaria de fazer o mestrado, mas não sei se eu farei. Gostaria! Eu tenho um tema em mente” (DARA, roda de conversa *online*, 2021), referindo-se ao mestrado específico em Ensino de História, que só tem em Cuiabá, mas, pelo acúmulo de trabalho, isto é, ter mais de uma jornada, incluindo a rede privada, prorrogou seu sonho. Na verdade, não vê possibilidade, pois se encontra perto de aposentar e com duas jornadas de trabalho, agora não mais na rede privada, mas no setor empresarial junto com o esposo.

Ao observar as narrativas dos professores de História sobre a autoformação, relaciono a um recorte de Nóvoa (1997) ao destacar a importância de o professor investir no seu processo formativo. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho

livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p. 25). Isto nos mostra a relevância de o professor se apropriar do seu próprio processo de formação, para refinar conhecimentos epistêmicos necessários ao desenvolvimento profissional docente.

Na análise das narrativas dos professores de História, foi possível observar os contextos formativos ao longo da vida escolar e profissional em que destacam como foi acontecendo o desenvolvimento profissional, a fim de contemplar a atuação docente desses professores.

Trago um recorte de Fênix que me chamou a atenção, ao narrar: “Eu acredito que tudo que a gente é hoje, como educador, é graças a uma somatória de experiência que vamos adquirindo não só com as nossas práticas, mas, também, observando as práticas dos nossos colegas” (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021). Posto isso, faço aqui uma relação com Larrosa (2002, p. 27), ao assegurar que “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”, característica que nós, docentes, quando assumimos um método ou metodologia empregado pelos colegas que, de certa forma, chamou-nos a atenção e, ao incorporar na nossa prática, desenvolvemos nossas próprias experiências as quais, muitas vezes, são provenientes da criticidade docente sobre sua própria prática. Também vejo relação com os aspectos pontuados por Freire (2020), ao descrever sobre o saber da experiência, salientando que o educador e a educadora, “[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2020 p. 40). Neste sentido, o docente, ao refletir sobre sua prática e sobre seus saberes, vai construindo novas acepções sobre o seu fazer pedagógico.

Ao trazer a trajetória formativa dos professores de História, é admissível verificar os processos formativos vivenciados e apresentados pelos docentes participantes desta pesquisa, os quais envolvem aspectos singulares e/ou plurais, abarcando dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e outros fatores como religiosidade, situação social, traumas que, de alguma forma, foram significativos e influíram ou influem na formação pessoal e profissional desses professores.

#### 7.1.2 Eixo 2: percepções dos professores acerca da política de formação continuada do Estado de Mato Grosso

Para descrição deste eixo, inicialmente retomo três questões direcionadoras desta investigação: Quais são as impressões do professor de História sobre a política de formação continuada de Mato Grosso? Quais contribuições, dos momentos vivenciados no decorrer das ações formativas concebidas pelo Cefapro, auxiliaram o professor de História em seu desenvolvimento profissional? Como as discussões teóricas, realizadas durante os encontros formativos sobre o ensino de Geografia e História, contribuíram para o desenvolvimento profissional do Professor de História?

Destaco que, em nossos diálogos, nas rodas de conversa, cada professor narrou suas experiências com a política de formação do Estado de Mato Grosso, centrando-se nas ações formativas desenvolvidas na Sala de Educador.

Ao tomar, inicialmente, os aspectos relevantes trazidos pelos professores, parto de Tereza, ao considerar que a formação realizada na Sala de Educador era um espaço democrático em que o professor foi coadjuvante do processo formativo. “Eu achei que tinha mais democracia nessa parte de formação continuada, que não era imposição, se poderia questionar o que estava sendo colocado ali, que não era obrigado a seguir [...]. Você poderia fazer adaptação [...]” (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021), ao se referir aos momentos de estudos coletivos, os quais permitiam que novos encaminhamentos formativos e pedagógicos fossem propostos. Tereza assim se expressa: “[...] acredito que a Sala de Educador, essa formação continuada quando ela é feita assim com a colaboração de todos, ela é mais enriquecedora [...]” (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

Nesta mesma linha de pensamento, trago um recorte do relato de Dara que reforçou a importância da formação continuada na escola.

[...] eu acho que a Sala de Professor, ela é [era] o momento oportuno para troca de experiências e para crescimento profissional e pessoal, porque o que deu certo para mim eu posso compartilhar com meu colega e muitas vezes, se eu estou cometendo um erro [...], o meu colega com a experiência dele [...] pode [poderia] dar solução. E então, eu acho que isso é muito interessante (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

A exaltação às trocas de experiência, trazidas por Dara, é um dos aspectos formativos valorizados por Nóvoa (2009), pois esse processo pode ajudar o docente em seu amadurecimento profissional e posicionamento semelhante é ressaltado por Mizukami (2006), ao se basear em Shulman (1996 *apud* MIZUKAMI, p. 10) e reforçar que a troca de experiências favorece aos professores construírem pontes relativas à teoria e prática pedagógica, quando necessário.

Além dos momentos formativos, a Sala de Educador é considerada, pelos participantes, como momentos de interação, descontração e partilha, aspectos ressaltos por Dara.

Então, a meu ver, a formação na escola, ela é fundamental, eu vejo como um momento da gente descontrair um pouquinho também, de compartilhar as nossas alegrias, tristezas e angústias, dar risada. Eu acho que a gente precisa disso, penso que isso falta muito, nesse momento nós acabamos nos distanciando. Mas não pode [podia] faltar na Sala de Educador o chimarrão, agora não pode, só se cada um levar seu chimarrão. [...], a gente fazia nosso chimarrãozinho lá, aí fazia lanche, [...] cada semana dois ou três traziam o lanche, eu vejo assim que esse é [era] o momento gostoso da acolhida, de você sentir parte daquele grupo. Então, além da gente estudar, trocar ideias, a gente também se diverte bastante (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

De fato, na Sala de Educador, o professor estudava e também se socializava, fortalecia afinidades, trabalhava em sintonia, dialogava coletivamente e revigorava o processo educativo, planejava e organizava projetos, juntos. Dara expôs alguns projetos que desenvolveram coletivamente, fruto das discussões da Sala de Educador, projetos duradouros que, culturalmente, são desenvolvidos na escola: escola em campo, feira cultural, projetos interdisciplinares e outros.

Em nossos diálogos na roda, apareceram críticas à Sala de Educador, em que os professores pontuaram aspectos a serem melhorados: “[...] nem sempre a Sala do Professor foi produtiva, porque teve momentos em que a gente ficava lendo aqueles textos que ninguém merece, era uma coisa que não colaborava em nada [...]” (DARA, roda de conversa *online*, 2021). Ao se referir a textos que eram enviadas às escolas para professores estudarem, Dara (2021) faz uma crítica às leituras que faziam, principalmente às temáticas de estudos que eram organizadas externamente, sem considerar as especificidades formativas de cada escola. Essa professora ponderou também quanto a cursos demandados, descrevendo que os mesmos, muitas vezes, não atendiam às demandas formativas da escola. Narra ela: “[...] você fazer um curso onde você lê e preenche questionários, enfim, não é uma coisa que contribui tanto assim” (DARA, roda de conversa *online*, 2021). Nesse momento, nossas conversas perpassam pelos estudos demandados pela Seduc, cursos de capacitação *online* que, segundo ela, não estavam relacionados à prática pedagógica, mas a uma exigência de carga horária de cursos que os professores precisavam cumprir.

Neste mesmo sentido, Junior questionou a postura do Estado em solicitar inúmeros cursos de capacitação, muitos deles feitos de forma *online*, que eram exigidos principalmente para contagem de pontos a fim de atribuição de aula.

Os colegas falaram desta questão da demanda formativa, mas é assim que eu penso, não sei, não tenho resposta para isso, mas atualmente a gente pode perceber. É curso de formação para tudo quanto é lado, aí a gente tem a demanda da escola, a gente tem a demanda desses cursos, a gente tem demanda de pai e de mãe, marido, esposa, tudo mais, como fica nossa vida? Não tem! Então assim, não sei para que rumo a gente vai, a gente pode até fazer alguns cursos, mas é para cumprir tabela muitas vezes, será que realmente esta quantidade de cursos vai gerar qualidade? Então, colocar lá para a gente fazer 200, 300, 500 horas de cursos, até 800 horas? (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021).

Os relatos de Dara e Junior mensuram a quantidade de formação que era direcionada às escolas e às demandas ao professor, o qual está envolto a tantos afazeres, principalmente em período pandêmico, permeado de aulas remotas, de <sup>6</sup>busca ativa escolar, de orientação aos pais de alunos, de uma carga horária excessiva de trabalho. Comungo com o participante Junior (2021), quanto à forma de que, diante de inúmeros cursos *online*, “[...] aquilo que seria importante para formação, passava despercebido” (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021). O excerto deste participante expõe que, além do mais, era preciso participar de cursos de capacitação para conseguir uma boa pontuação a fim de garantir uma posição confortável no momento de atribuição de aula e distribuição de encargos. Cabe destacar que as atribuições de aula, no início do ano de 2022, foram reorganizadas e optaram-se por não exigir dos docentes uma carga excessiva de horas de participação em formação, diferente do que ocorrera em anos anteriores.

A maior crítica tecida pelos professores foi quanto à descontinuidade das políticas de formação continuada vivenciadas nos últimos anos; ressaltaram, inclusive, as constantes mudanças implantadas a cada início de ano, descaracterizando o processo formativo Sala de Educador. Ao me deparar com as indagações dos docentes, fiz uma busca nos orientativos formativos enviados para as escolas a partir de 2015, quando ingressei no Cefapro como Professor Formador.

Conforme minha análise, observei que, em 2015, a formação continuada na escola era conhecida como Sala de Educador; em 2016, passou a ser chamada de Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), em 2017, Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE),

---

<sup>6</sup> Busca ativa escolar é uma metodologia atribuída aos professores para entrar em contato com a família, via telefone, *e-mail*, *WhatsApp* na busca de alunos em risco de evasão escolar.

nomenclatura que permaneceu também no ano de 2018. Em 2019, passou a ser chamada de Projeto de Formação da/na Escola e, em 2020, voltou a ser Sala de Educador e, a partir de 2021, a formação continuada suprimiu-se diante do projeto de intervenção pedagógica, como se fosse possível fazer intervenção pedagógica à parte do processo formativo.

Para melhor compreensão de como foi organizada a “formação continuada 2021”, trago dois recortes do orientativo enviado à escola no início do ano letivo.

Diante disso, a Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGP, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento Profissional, estruturou um projeto de formação na modalidade híbrida em que apresenta o curso Trilha Formativa Ensino Híbrido aos Educadores do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo ofertar aos profissionais da educação uma experiência on-line de aprendizagem que explore as ferramentas digitais pedagógicas nas salas de aulas por meio do ensino híbrido (ORIENTATIVO, 2021, p. 4).

Este primeiro recorte leva-nos a entender que a formação continuada se resumiu a formação híbrida, voltada, especificamente, ao uso e exploração de ferramentas digitais, não mencionando a obrigatoriedade da formação continuada. Até é possível entender, inicialmente, uma formação híbrida/*online*, devido a questões envoltas ao período pandêmico, porém faltou um encaminhamento a direcionar a formação continuada na escola.

No segundo recorte, vejo um agravante maior, pois fica subentendido que a formação se resume a profissionais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cursos de tecnologias digitais que atenderiam às demais disciplinas das áreas de linguagem, ciências humanas e ciências naturais, direcionando formação específica a um grupo de profissionais do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, que foram “privilegiados”, convertendo-se em um descaso com as demais disciplinas.

A formação continuada, em se tratando das ações formativas de acompanhamento e de orientação pedagógica realizada pelos professores formadores das DRE juntamente aos professores das escolas para o ano de 2021, terá como foco as áreas de Língua Portuguesa; Matemática; Alfabetização e Tecnologia Educacional. Caberá ao Coordenador Pedagógico das unidades escolares acompanhar a formação híbrida com carga horária de 110 horas dos professores da rede de estadual de ensino (ORIENTATIVO, 2021, p. 4).

Conforme a análise do orientativo, parece-me que os antigos Cefapros, agora DRE, passaram a ofertar formação específica às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; outro fator que me chamou a atenção é que o orientativo tratou a Língua Portuguesa como

uma área, mas isto não procede na prática, cuja disciplina faz parte da grande área de Linguagens que envolve, também, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

Outra observação que precisa ser feita é quanto à atribuição do coordenador pedagógico como articulador para acompanhar a participação dos professores na formação híbrida, atribuindo-lhe, também, articular a formação no espaço escolar, caso seja necessário, sem a garantia/obrigatoriedade de tempo e espaço presencial ou *online* para o coletivo docente se reunir. As diretrizes sobre a formação deixam claro que o coordenador pedagógico vai acompanhar e orientar os projetos de intervenção pedagógica, que redimiu a formação continuada na escola à operacionalização da intervenção pedagógica.

Se em 2021 a formação de professores centrou-se na intervenção pedagógica, no ano de 2022, essa formação acontece conforme orientativo de formação continuada para escolas de Mato Grosso (2022), além de manter a formação específica só para Professores de Língua Portuguesa, Matemática e alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, em 2022, a proposta pauta-se na formação geral para todos os professores, voltada especificamente a cursos de implantação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), compreendido como um conjunto de “ações articuladas entre a Gestão da Aprendizagem, a Avaliação e a Formação de professores, bem como um material didático diferenciado” (MATO GROSSO, 2022<sup>a</sup>, p. 16 A), Assim, a Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso elaborou um consórcio em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e com a Dian & Silva Empreendimentos Educacionais e Editoriais LTDA (DIAN), terceirizados, incumbidos de orientar a formação dos professores.

Essa formação será desenvolvida em grupos de professores, nas escolas, organizados pelo coordenador pedagógico seguindo as orientações da Fundação Getúlio Vargas e Dian e Silva - FGV/Dian e Silva, por meio da plataforma *Moodle*, com atendimento personalizado às escolas para atender eventuais necessidades no percurso da formação (MATO GROSSO, 2022b, p. 5).

Conforme o orientativo, a formação se dará por meio da plataforma *Moodle*, especificando a formação de professores no formato *online*, com temáticas e cronograma já definidos pelas instâncias superiores.

Nesse ínterim, a formação continuada de professores foi organizada a partir dos seguintes ciclos formativos: Implantação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE); Formação ofertada pelas DREs aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização: abarcando outras ações formativas específicas, ambas em formato *online* com



foco voltado ao desempenho de aprendizagens dos alunos, tendo como referência as competências e habilidades prescritas a partir da BNCC e outras ações formativas que serão ofertadas por instituições parceiras. Neste último, o orientativo sinaliza para uma formação específica por área de conhecimento, sem demais direcionamentos.

Como forma de melhor atender as necessidades de formação e ampliar as oportunidades de participação em cursos de formação continuada a todos os professores da rede pública, a Seduc celebrou parceria com instituições que ofertam cursos com temáticas diversificadas de interesse das diferentes áreas de conhecimento (MATO GROSSO, 2022b, p. 11).

Apesar de sinalizar a oferta de cursos específicos, tais cursos *online* destoam da realidade escolar, divergindo daquilo que defendemos, enquanto professores da rede. Comungo com Nóvoa (1992) quando defende a importância do coletivo na/da escola, na qual o professor, ao estudar coletivamente, exerce o papel de formador e formando ao mesmo tempo. Podemos intuir que, por serem pacotes fechados, tais cursos podem desconsiderar que o professor aprende por meio da reflexão da sua prática e no diálogo coletivo com seus pares.

Esses modelos de formação prontos, universais, segundo Nóvoa (1992, p. 15), são uma falácia. Segundo o autor, “[...] retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”, pois tais modelos não valorizam a articulação entre a formação de professores e os projetos curriculares da escola, que seriam os aspectos mais importantes do processo formativo docente.

Para Nóvoa (1992, p. 13), a formação de professores precisa referenciar o “[...] desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”. Aspectos de formação coletiva e reflexiva que não consigo conceber em formações prontas, acabadas e universalizadas, que estão sendo propostas às escolas da rede Estadual de Mato Grosso e percebo, por meio de diálogos que estabeleço com o coletivo, que se distanciam das necessidades formativas específicas de cada unidade escolar.

Em análise ao orientativo de formação continuada de professores 2021 e 2022, presumo a não existência de uma preocupação com a profissionalização dos profissionais da educação, parecendo-me estarem mais preocupados em ofertar cursos de capacitação *online*, longe de atender às reais necessidades formativas da escola.

Como observei, a descontinuidade da formação continuada na escola não se deu só pela mudança de nomenclatura, mas também pela configuração do processo formativo, ao interferirem diretamente na organização estrutural da formação continuada na escola. As mudanças conjunturais ocorridas anos após anos acabaram por descaracterizar a formação continuada, dando espaço para uma política de terceirização da formação dos profissionais da educação, iniciando pela mudança dos Centros de Formação que abrigaram os Diretórios Regionais de Educação (DREs), aproveitando o período pandêmico para instituir formação *online* com cursos de curta duração.

Ao se referir às constantes mudanças estruturais da formação continuada na escola, Fênix fez a seguinte observação.

Este descontinuísmo é que acaba estrangulando tudo, às vezes algo que poderia dar certo, que está dando certo, quando a gente menos espera, trocou gestor, muda tudo novamente, mudam as pessoas que estão naquele setor, isso é muito frustrante reflete aqui na base, na sala de aula, no cotidiano do professor (FÊNIX, roda de conversa *online*, 2021).

A observação feita por Fênix reflete, de fato, algumas das alterações pelas quais a formação continuada na escola passou, ficando exposta a políticas de governo para a educação e não à política pública educacional. Só na gestão anterior do governo do Estado, houve a troca, praticamente, de um gestor da Superintendência de Formação Educacional por ano, superintendência que foi destituída pela atual gestão governamental.

Apesar de a formação continuada ter sofrido tantas interferências, ela era considerada pelos participantes como um espaço coletivo e colaborativo na escola, no qual os professores podiam estudar e pensar a prática pedagógica escolar.

Ao observar se a formação desenvolvida pelo Cefapro colaborou para o desenvolvimento profissional do professor de História, trago um relato de Junior que considere relevante, ao destacar a principal colaboração do Cefapro para sua atuação profissional. Ao tratar sobre momentos formativos na escola, relatou que “[...] foi a efetividade do Cefapro nas escolas, a presença constante dos formadores, os cursos, tudo mais, então tudo isto aí ficou bem presente assim no nosso cotidiano” (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021), deixando clara a importância dos Professores Formadores nas orientações e acompanhamentos aos profissionais da escola, seja por meio da Sala de Educador e/ou por atendimentos individuais específicos de alguma disciplina e/ou área de conhecimento.

Já Dara, ao dialogar sobre a importância dos momentos formativos ofertados pelo Cefapro, fez a seguinte afirmação: “eu vejo assim, aquelas formações que são articuladas pelo pessoal do Cefapro, pelos professores formadores, você aprende muito mais, estas formações tiveram assim um papel muito importante na minha prática como professor” (DARA, roda de conversa *online*, 2021). O que se percebe na narrativa de Dara é a relação das ações formativas relacionadas à prática pedagógica.

Outro aspecto formativo considerado relevante para Junior eram os seminários de socialização de práticas pedagógicas realizadas pelo Cefapro como um espaço no qual os profissionais da educação podiam expor e apresentar um estudo por meio de comunicação oral, pôster/banner e resumos de suas experiências pedagógicas no ambiente escolar.

[...] o Cefapro nos proporcionou essa condição de colocarmos nossas experiências e expor os trabalhos realizados, acho que isto que é bacana, é uma valorização que começa a dar sentido e cada escola vai poder apresentar sua experiência conforme a sua realidade (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021).

Para Junior, a realização de um seminário de conclusão da formação continuada, no final do ano letivo, deu um sentido maior às práticas pedagógicas realizadas na escola, oportunizando, aos profissionais, socializarem seus trabalhos e conhecerem os realizados em outras unidades escolares que, até então, eram desconhecidos por outras comunidades ou, até mesmo, por profissionais da própria escola.

É oportuno salientar que todos os professores de História, participantes desta pesquisa, são docentes que vivenciaram a implantação do sistema de ensino em ciclo de formação humana e a instituição da Política de Formação Continuada aos profissionais de Educação de Mato Grosso, com a criação do Cefapro.

A professora Fênix, ao narrar que acompanhou a implantação de muitas políticas estaduais e a criação do Cefapro, destacou que tinha intenções de fazer parte da equipe de formação do Cefapro, inclusive, foi aprovada no seletivo para Professor Coordenador de Formação, não podendo assumir por ter outra cadeira efetiva na rede municipal de Primavera.

[...] passei pela prova escrita passei pela banca da UFMT lá em Cuiabá, cheguei aqui para assumir. Depois que saiu a classificação, ansiosa porque eu ia pedir afastamento do outro órgão para assumir como coordenadora do Cefapro. Fiquei muito triste, porque quando eu encaminhei a documentação, exigiram que eu pedisse exoneração da cadeira do município, e, não afastamento. Eu, infelizmente, não podia fazer isso, porque eu já tinha anos de carreira na rede municipal, eu fiquei constrangida por não assumir” (FÊNIX, roda de conversa, *online*).

Para Fênix, ir para o Cefapro representava conhecer mais de perto as estruturas formativas e dedicar-se a aprofundamentos teóricos relacionados à sua profissão; ao defender a formação de professores, a professora salientou: “acredito que a formação na escola é um espaço coletivo de promoção de debate que os professores podem participar” (FÊNIX, roda de conversa, *online*). Fênix, dentre os professores de História, foi a única a afirmar a intenção de fazer parte da equipe de formação do Cefapro, cujo desejo esbarrou na burocracia, já que tinha o desejo de trabalhar como formadora de formadores e colaborar com a discussão na área de sua atuação.

Conforme a narrativa dos professores de História, posso destacar que, em alguns aspectos, o acompanhamento dos professores formadores e as orientações e acompanhamentos às escolas, de certa forma, foram significativos por tê-los auxiliado profissionalmente. Cabe observar que, nos acompanhamentos *in loco*, os professores formadores trabalhavam com temáticas gerais, sem apoio específico ao professor de História. Segundo estes docentes, a única formação oferecida pelo Cefapro, especificamente aos professores de História, foi sobre o Ensino de Geografia e História, que ocorreu no decorrer dos anos de 2018 e 2019. Vale ressaltar que, em 2015, o Cefapro ofertou uma formação com temáticas específicas a cada área de conhecimento em todos os seis municípios do polo de Primavera do Leste, porém não foi dada continuidade no ano seguinte, devido a novas demandas instituídas ao Cefapro.

Quanto à formação Ensino de Geografia e História, Dara pontuou aspectos que julgou importantes por não ter ficado presa a estudos teóricos, havendo um paralelo entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica. Dara narra: “[...] aquela que a gente fez sobre o Ensino de História de Geografia com os professores formadores, eu acho que foi excelente, a gente tinha que fazer na prática e compartilhar com os colegas, a troca de experiências é muito importante” (DARA, roda de conversa *online*, 2021).

De fato, a formação sobre o Ensino de Geografia e História foi pensada e organizada em fundamentações teóricas que aproximassem a prática pedagógica e, para isso, foram propostos como princípios os temas transversais que poderiam fluir estudos, discussões e elaboração de atividades a serem utilizadas em sala de aula.

Para o historiador Neto (2018), o uso de temas transversais no ensino de História é uma forma de renovar o ensino desvencilhando-se dos métodos tradicionais. “A transversalidade apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas [...]” (NETO, 2018, p. 59), oportunizando aos docentes utilizarem temas globais

que envolvem vários conteúdos e/ou disciplinas. Assim, “[...] com base em temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender” (NETO, 2018, p. 62).

Outro aspecto que entendo ser oportuno ressaltar é levantado por Ruiz (2018) ao tutorar o uso de novas abordagens historiográficas em sala de aula, despertando novos sentidos aos discentes para que desenvolvam pontos de vistas, construam conceitos, saibam relacionar e interpretar informações. Para isso, o professor de História é desafiado a estar em constante formação a fim de que possa estar fundamentando-se em conhecimentos que o auxiliem a pensar e organizar seu planejamento com métodos adequados aos conteúdos trabalhados.

Ao defender o uso de abordagens comparativas como a literatura, Ruiz (2018) ressalta que “[...] podemos trabalhar os diferentes modelos históricos através de um documento ou de um texto literário clássico” (RUIZ, 2018, p. 78), sendo possível o professor utilizar, em sala de aula, texto literário relacionado a temas, conjunturas sociais, econômicas, políticas e outros provenientes de discussões que precisam ser abordadas. Assim, como temas transversais e abordagens comparativas, o professor de História pode direcionar sua prática em processo investigativo com o uso de fontes históricas em sala de aula, despertando no aluno a curiosidade pela pesquisa histórica e, ao propor um desafio investigativo aos discentes, o professor estará utilizando uma metodologia que induz o aluno ao processo investigativo.

O uso de fontes históricas tem sido muito defendido por historiadores contemporâneos como Carla Pinski (2008), Circe Bitencourt (2008), entre outros. Para Pinski (2008), o professor precisa se apropriar das fontes históricas, utilizando abordagens, métodos e técnicas que aproximem a história da realidade do aluno. Aspecto semelhante foi defendido por Bitencourt (2008), ao afirmar que o uso de fontes históricas como documentos torna o ensino de História mais atrativo ao aluno, por estimular o discente ao pensamento histórico e para a iniciação investigativa.

Assim, neste sentido, a formação sobre o Ensino de Geografia e História foi organizada e mediada, cujos participantes com base nos estudos teóricos eram instigados a planejarem aulas coletivamente, a organizarem matérias com abordagens diferenciadas que poderiam suscitar ou despertar outras curiosidades que fossem além das aulas expositivas. É

importante esclarecer que a temática da formação no ano de 2018 estava direcionada ao ensino por meio de diferentes linguagens, com o uso da música, teatro, fontes históricas, literatura, patrimônios culturais e temas transversais, práticas essas levadas pelos professores às salas de aula. Para Junior, a formação “privilegiou tornar o estudo teórico em conhecimentos práticos a serem aplicados na escola” (JUNIOR, roda de conversa *online*, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 398) traz o seguinte orientativo: “Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram”. Em aspectos gerais, os conhecimentos desta área parecem simples e fáceis de serem trabalhados em sala de aula, todavia exigem domínio teórico, didático e metodológico por parte dos professores de História. A BNCC referencia o que o professor precisa mediar no processo educativo escolar, mas não instrumentaliza as necessidades formativas dos profissionais da educação, ficando isso a cargo das instâncias formadoras. Está em discussão a proposta de formação prevista na Resolução nº 2 de 2019, mas sua operacionalização foi estendida para final de 2022, visto que há uma grande mobilização dos profissionais da educação na defesa da formação dos professores. Acredito que, para pensar a formação discente, também é preciso pensar a formação docente, oferecendo suporte teórico-metodológico específico à área de atuação desses profissionais.

Retomando a narrativa dos professores de História, a formação sobre o Ensino de Geografia e História foi pensada no sentido de proporcionar diálogo formativo com estudos teóricos e trocas de experiências pedagógicas, Durante o período formativo, muitas práticas pedagógicas foram socializadas e trago, como exemplo, uma aula pensada por Dara em conjunto com as colegas, cuja proposta foi levar a música para a sala de aula. Usando o excerto de Chico Buarque “Mulheres de Atenas”, dramatizou junto com os alunos um teatro explorando a criticidade de Chico Buarque que, de forma sarcástica, utilizou o sentido figurado para abordar temas como a submissão das mulheres em uma sociedade machista, em que as mulheres são coisificadas, colocadas à margem pela exploração, em que as mulheres descritas pelo compositor “vivem, sofrem, despem-se, geram, temam e secam”.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas  
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas  
Quando amadas, se perfumam  
Se banham com leite, se arrumam  
Suas melenas

Quando fustigadas não choram  
Se ajoelham, pedem, imploram  
Mais duras penas, cadenas. [...]  
(CHICO BUARQUE)

Para Dara, a utilização da música *Mulheres de Atenas*, em sala de aula, em forma de dramatização foi uma experiência interessante, cuja abordagem foi feita em torno da temática sobre a exploração da mulher, contextualizada em tempos históricos diferentes, suscitando a criticidade dos alunos, encaminhando debates em sala de aula. Além de Dara, outras colegas também levaram a mesma dramatização para a sala de aula, inclusive, os alunos foram convidados a apresentar a dramatização no encontro de encerramento da formação, em 2018.

A utilização dessa música em sala de aula foi umas das inúmeras atividades práticas desenvolvidas pelos professores durante o período formativo. A formação iniciada em 2018 teve continuidade em 2019 com a temática: o Ensino de Geografia e História por meio de metodologias ativas, aspectos solicitados pelos docentes, devido às metodologias ativas serem suscitadas pela BNCC e pelos documentos curriculares de Mato Grosso (DRC/MT). A proposta formativa se deu a partir da mesma estratégia de 2018, ou seja, em 2019, os professores foram desafiados a socializarem práticas pedagógicas relacionadas aos estudos teóricos que desenvolveriam durante os encontros, planejaram e construíram materiais/jogos que poderiam ser utilizados em sala de aula. Essas propostas precisam ser compartilhadas e ganhar visibilidade.

Referente à elaboração de materiais pedagógicos, confecções de jogos e uso de metodologias ativas como a gamificação, Tereza destacou que, durante a formação sobre Ensino de Geografia e História, os professores foram desafiados a criarem estratégias de ensino. Ao replicar aos alunos, viu-se em apuros ao perceber que não havia organizado as regras coerentemente. Ela havia proposto um jogo. Vejamos seu relato:

Nessa questão da gamificação para aprendizagem, eu fiz um jogo com os meninos [...], coloquei regras injustas, muitos alunos questionaram. Professora, isto é injusto, por isso, por isso, por isso! Cadê os direitos, por que é injusto? Talvez eles não tenham aprendido o conteúdo, mas eles aprenderam alguma coisa ali a perceber o que não estava certo, de não aceitar a regra que eu coloquei lá (TEREZA, roda de conversa *online*, 2021).

Tereza criou junto com os alunos um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas, cujo princípio era desenvolver a criticidade do aluno, ao mesmo tempo em que trabalhava

os conteúdos programáticos, ficando claro, em seu excerto, que as regras propostas na atividade instigaram o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Conforme o relato dos professores de História, de certa forma, a formação sobre o Ensino de Geografia e História oportunizou uma relação dos estudos teóricos com a prática na sala de aula. Ferreira (2010), em sua tese, concluiu que os estudos coletivos em grupo colaborativo, em que os professores trocam experiências educativas, possibilitam aos docentes de História refletirem sobre a própria prática, destacando que formação colaborativa gera “[...] uma sinergia que contribui para que o professor questione verdades cristalizadas pela cultura escolar e repense a forma como vive sua profissão, repercutindo no que vem pensando, dizendo e, principalmente, fazendo” (FERREIRA, 2010, p. 211).

Fazendo uma relação dos estudos teóricos relacionados à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente, corroboro Mizukami (2006) que “os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente” (MIZUKAMI, 2006, p. 02), defendendo que os cursos de formação de formadores necessitam prezar, também, o aprofundamento de questões voltadas à prática pedagógica.

Para Mizukami (2006), a escola é, para o professor, o lugar ideal para desenvolver novas aprendizagens, nas relações entre professor e aluno, nas trocas de experiências entre professores, na relação com a comunidade escolar e em outras interações que lhes permitam desenvolver diferentes tipos de saberes, a fim de amadurecer-se profissionalmente. Daí, a defesa de que a escola possa disponibilizar tempo e local para os professores se reunirem e estudarem coletivamente. “As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas” (MIZUKAMI, 2006, p. 4, grifos da autora). Corroboro os pensamentos da autora de que o desenvolvimento profissional no exercício da profissão requer um processo de envolvimento do professor e de “[...] interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional” (MIZUKAMI, 2006, p. 5).

Conforme fui analisando as narrativas dos professores participantes, fui também percebendo a carência de propostas formativas específicas para a área de Ciências Humanas e para os professores de História. A formação iniciada por nós, professores formadores, foi um pontapé inicial de uma partida interrompida no meio do jogo e assumo que poderíamos ter avançado muito mais. Em 2020, com o auge da pandemia, não conseguimos continuar com a formação sobre o Ensino de Geografia e História, cujas ações formativas



desenvolvidas pelo Cefapro direcionaram-se a preparar os docentes ao uso de tecnologias digitais para o ensino a distância.

Já a partir de 2021, com a descaracterização do Cefapro que passaram a ser Diretórios Regionais de Educação (DRE), os orientativos para formação continuada enviados à escola explicitaram o privilégio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desassistindo as demais disciplinas do processo formativo e criando uma lacuna formativa na escola.

Em suas narrativas, os professores demonstraram um pouco desta indignação de como se desenvolveram as políticas de formação continuada no Estado de Mato Grosso e também ressaltaram a importância da formação Sala de Educador como um espaço democrático de estudo, de troca de experiências, de fortalecimento da coletividade, onde o professor estuda, reflete e desenvolve novos saberes.

Neste ponto de chegada desta investigação, a questão convergente mais significativa foi o posicionamento dos professores de História em defesa da Sala de Educador como um espaço permanente de profissionalização, embora tenham críticas que poderiam melhorar as propostas formativas, mas o que percebemos é a sua descontinuidade. Em síntese, trago alguns aspectos presente nas narrativas dos professores de História, entre eles: a sala de educador como espaço democrático, de estudo e reflexividade crítica, de diálogo, de partilha e compartilhamento de experiências e de crescimento profissional e pessoal. Quanto a configuração de formação, em 2022, as narrativas revelaram que: a nova política de formação centra-se na oferta de muitos cursos que destoam da realidade escolar, não atende as reais necessidades formativas docente de história, a formações se deram de forma descontinua e desconexas, cujo aspectos desconfigura o projeto formativo na escola.

Assim, entendo que a formação de professores está sendo prejudicada, principalmente em um momento em que se desconfiguram a autonomia e os aspectos democráticos da escola, diante de uma política de privatização e desconstrução da educação pública. O primeiro ataque à educação em Mato Grosso começou com a destituição dos centros de formação dos profissionais (CEFAPRO), conseqüentemente, desarticulando a Sala de Educador que buscava ser uma formação de professores centrada na escola.

Se não bastasse a organização curricular do Novo Ensino Médio que destruiu o ensino de História na escola, afetando sobremaneira o professor dessa área do conhecimento e, paralelo a essa nova configuração, deparamo-nos com o desmonte da formação dos profissionais da educação.

Se quisermos chegar a algum lugar, intuimos precisar lutar em defesa da escola pública, em defesa da formação permanente para todos os profissionais da educação e na defesa de formação específica aos professores de História. Faço uma relação com Carvalho (2019, p. 17), ao afirmar que “a formação permanente possibilita ao educador extrair da reflexão produzida dos fenômenos reais que se desenrolam no espaço da escola, a mudança transformadora da prática na qualidade da educação desejada”. Assim como Carvalho (2019), defendo a formação de professores como uma “formação centrada na escola”, onde os professores possam fundamentar-se teoricamente, problematizar, refletir sobre a prática pedagógica.

## 8 CONCLUSÃO

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2020, p. 50).

Na introdução, trouxe como reflexão inicial o ser humano como ser histórico em um processo de permanente procura de saberes e, ao me lançar nesta reflexão final, tomo a compreensão do inacabamento de um ser em constante aprendizagem; a cada imersão em mim, as experiências foram e são ressignificadas, deixando de ser um pouco eu para ser um novo homem, agora abastecido de novas curiosidades, traços de um ser inacabado; só me resta continuar um curioso a novas descobertas.

Caso seja solicitado para eu resumir estes dois últimos anos, assumiria como um período extraordinário, pois nunca imaginei que poderia aprender tanto, imergindo em mim mesmo! Garanto que não é só uma aprendizagem, mas é o espelhar das reflexões do vivido, de me encontrar comigo mesmo, desprender-me do medo de errar, alçar velas e navegar em direção a novas experiências.

Como pesquisador, vi-me instigado a observar o meu próprio desenvolvimento profissional ao analisar os contextos formativos de outros professores de História. Esgravatar aspectos elucidativos das rodas de conversa em um grupo de professores não é uma tarefa fácil, ainda mais, quando o pesquisador também está inserido neste meio. Os diálogos nas rodas de conversa *online* contribuíram para o estreitamento de laços, de reciprocidade, a conhecer mais o outro conhecendo-se a si mesmo, provendo-me de informações importantes ao tecer esta dissertação.

Com esta investigação, encontrei achados interessantes, revelados nos estudos teóricos e nas rodas de conversa *online* que foram significantes à conclusão desta pesquisa. Fênix, no final de sua narrativa, destacou que a roda de conversa *online* serviu para estreitar laços recíprocos entre os professores, até mesmo de se conhecerem remotamente, referindo-se ao professor Junior, do qual já tinha ouvido falar e puderam se conhecer pessoalmente na roda de conversa *online*. Como a formação sobre o Ensino de Geografia e História foi desenvolvido em período distintos, a contemplar o maior número de professores, Fênix e

Junior, passaram a conhecer-se nas rodas de conversa *online*. Estratégia que serviu também para assentar novas amizades e estabelecer afinidades.

Entendo que o trabalho desta natureza foi significativo não só ao pesquisador, mas também aos participantes da pesquisa que, ao fazerem a imersão em si, refletiram sobre sua própria vida, ao oportunizar ao narrador, no processo de reflexão, compreender seus processos identitários. Assim, os resultados desta pesquisa poderão ser consultados e reanalisados, servindo de consulta a futuras investigações.

Posso afirmar que atingi o propósito da pesquisa ao observar os inúmeros aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional do professor de História, as relações familiares, as relações paternas conforme exposto por Tereza e Dara, as relações maternas especificadas por Dara e Fênix, as relações de amizades, os impactos com traumas como o *bullying* citado por Fênix, aspectos da primeira infância, seus professores escolares, as relações religiosas, culturais, sociais, o contato com a profissão e a realidade profissional.

Quantos às contribuições da pesquisa, primeiramente, destaco as compreensões sobre os processos formativos e desenvolvimento profissional do professor de História; em segundo plano, por fomentar discussões sobre as necessidades de ações formativas a esses docentes, permitindo-nos identificar condições favoráveis a organizar grupos de estudos e/ou rodas de conversas, nos quais os professores de História, além de estreitarem afinidades, puderam tecer trocas de experiências pedagógicas, podendo, inclusive, envolver professores de outras disciplinas da área de ciências humanas.

A pesquisa revelou momentos significantes, principalmente, em um período em que ficamos enclausurados pela pandemia e, assim também, a reflexão crítica de que precisamos nos assumir como sujeitos de nossa ação formativa e, nesse entendimento do inacabamento, buscar sempre a imersão em novos saberes.

Um dos elementos essenciais desta pesquisa foi a roda de conversa *online*, na qual os professores, em um processo de companheirismo, aceitaram participar desta investigação, contribuindo com a pesquisa, e narraram suas histórias de vida, especialmente de formação. Nessa roda de conversa, dialogamos, partilhamos alegrias e frustrações, estabelecemos parcerias formativas e compartilhamos experiências. Apesar do distanciamento no período pandêmico, não estávamos isolados, pois, mesmo a distância, (*online*) solidarizávamos do mesmo propósito, ao estarmos abertos ao diálogo.

Ao estabelecer o objetivo principal, analisar como o professor de História foi se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos, vivenciados ao longo de sua

vida escolar e profissional, focalizando as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso e as políticas públicas voltadas à profissionalização docente, primeiramente, debruçei-me em estudos epistêmicos que foram de fundamental importância para alicerçar-me teórica e metodologicamente nesta investigação, dando-me segurança para ser cuidadoso e rigoroso ao ordenar e analisar os dados coletados.

Com a base teórica estabelecida, organizei, medie e vivencie uma experiência incrível tanto no processo de imersão em si, como também durante as rodas de conversa *online*, aprendendo com as experiências de vida de outros professores de História.

Neste processo de análise das narrativas autobiográficas dos professores de História, observei que os contextos formativos desses docentes se assemelham em diversos aspectos: três são filhos de trabalhadores rurais, vivenciaram a labuta na roça, estudaram em escolas no campo, frequentaram ônibus todos os dias em direção à cidade para poderem continuar estudando. Tiveram contato com a docência sem terem concluído o Ensino Médio, foram, por algum tempo, docentes leigos prestadores de serviço sob a forma de contrato, todos têm hoje muitos anos de experiência na docência e as professoras Dara, Fênix e Tereza já tiveram a oportunidade de trabalhar na mesma escola, tendo laços de amizades muito próximos.

Uma característica muito análoga e presente nas narrativas é o fato de os contextos formativos iniciais estarem ligados aos laços familiares, aspectos já apontados em outras pesquisas, ao elucidarem sobre a importância das relações familiares como um extraordinário esteio formativo significativo, principalmente da primeira infância à juventude, quando os pais e familiares assumem mais de perto as orientações formativas dos filhos.

Outra particularidade comum aos professores de História desta investigação é quanto aos desembaraços próprios de cada ser, suas atitudes diante dos desafios na profissionalização. Nesse processo formativo dos professores de História, destaco a individualidade, não no sentido do ser individual, sozinho, isolado, mas no sentido autoformativo, em que o docente se assume sujeito de seus processos formativos, buscando superar obstáculos profissionais, não deixando levar-se pelo conformismo, pelas dificuldades de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, enfim, a coragem de aceitar desafios e buscar a utopia, no sentido de acreditar e correr atrás da sua própria formação e espaço profissional.

As similaridades nas narrativas dos voluntários desta investigação se estenderem, ainda, aos espelhamentos que teceram de seus professores e deixaram clara a importância da escola nas orientações formativas. Acredito que a escola teve um papel relevante na formação inicial desses docentes, ao aproximar o acadêmico à realidade educacional, oportunizando o convívio com outros docentes, que os inspiraram profissionalmente. É possível afirmar que a afinidade com a disciplina de História estava relacionada aos nexos de empatia que esses docentes desenvolveram com seus professores desde a educação básica. Dito de outra forma, ao assumir a profissão docente não só se espelharam em seus professores, como também se propuseram a ser diferentes, buscando desenvolver atitudes e características próprias, apropriando-se de metodologias didático-pedagógicas que acreditam ser mais coerentes com o ensino de História.

O estudo teórico em que mergulhei foi importante para afirmar que o processo de espelhamento em outros docentes ajuda os professores a construir suas próprias identidades. Soma-se a isso o processo formativo complexo vivenciado ao longo da vida e das reflexões no exercício da profissão, sendo possível observar, pelas narrativas, um conjunto de situações, nas quais cada professor vai constituindo sua identidade profissional individual, tendo como base suas vivências sociais, culturais, religiosas, políticas, econômicas, entrelaçadas por um processo de construção que envolve as relações socioculturais.

Os aspectos da formação identitária do professor, fomentados pelos autores que estudei, foram constatados nas narrativas dos professores de História, ao destacarem a relação do ser consigo mesmo, as relações estabelecidas com o outro e com o meio que os rodeia, num decurso em movimento, em que cada professor constituiu sua identidade profissional.

Já as vivências formativas dos professores de História durante a atuação profissional estão muito relacionadas à gestão da sala de aula, às atitudes de cada professor no cotidiano escolar e como estes reagem diante da diversidade profissional, ou seja, a profissão docente é um processo complexo e diversificado, em que cada escola tem suas especificidades, cada aluno sua peculiaridade e isso exige intervenções e abordagens metodológicas diferentes, determinando a busca por novos saberes, novos aprofundamentos teóricos e práticos, entre outros. O professor, ao buscar respostas para as necessidades cotidianas da profissão, também está se profissionalizando. Nesse sentido, percebi que os aspectos formativos durante a atuação profissional, por hora, são individuais, pois cada professor estuda, planeja

e desenvolve sua aula, muitas vezes, na individualidade. Por outro lado, é possível destacar os momentos coletivos de estudo, neste caso, na formação continuada Sala de Educador, cujas reuniões pedagógicas, planejamentos interdisciplinares, as trocas de informações e materiais eram momentos coletivos. Os professores desta pesquisa apontam que todo esse movimento os leva a novas aprendizagens, evidenciando que quem aprende é o professor na sua individualidade, isto é, como concebe e reage às situações pedagógicas que os movimentam a novos processos formativos.

Neste contexto formativo, cada professor é um singular plural, apesar de muitas vezes trabalhar na individualidade, ter uma maneira própria de compreensão e lapidação de novos saberes, embora os saberes formativos individuais desenvolvidos particularmente, muitas vezes, sejam construídos em processos coletivos. Apesar de o desenvolvimento profissional do professor ser um desenvolvimento pessoal, é envolto aos contextos sociais ao docente. De modo geral, as narrativas trouxeram as histórias de vida emaranhadas a um processo histórico interlaçado a aspectos singulares e plurais que foram significantes no percurso formativo de cada ser.

Os professores de História durante suas narrativas também foram muito críticos e unânimes em questionar os inúmeros cursos exigidos para contagem de pontos, no seletivo para atribuição de aulas. Alegaram que tais exigências descaracterizavam a importância dos cursos de formação continuada, pois, ao ser mesclada uma diversidade de cursos, perdiam-se, ou seja, os cursos que poderiam contribuir para sua atuação profissional, muitas vezes, não faziam sentido para a área de atuação, ou não havia aprofundamento teórico, enquanto outros não encontravam significância na proposta formativa.

Para os professores de História, as ações formativas que lhe foram mais significantes estavam relacionadas diretamente com a prática pedagógica, fato explícito nas narrativas. Neste sentido, os dados demonstram que a formação sobre Ensino de Geografia e História e outras ações formativas desenvolvidas no Cefapro, de alguma maneira, auxiliaram o professor no seu desenvolvimento profissional. Ao tomar como referência os autores estudados e os dados aqui coletados, reafirmo que o desenvolvimento profissional docente não só se caracteriza por cursos de formação, desenvolvimento do ensino, inovação no ensino, reflexão sobre o ensino, entre outros. É preciso compreendê-lo como um processo evolutivo, contínuo, em que a aprendizagem para docência se caracteriza em contextos variados e está atrelada às necessidades formativas de cada educador.

Convém, assim, relacionar as características de desenvolvimento profissional docente defendidas nesta pesquisa com as ações formativas desenvolvidas pelos professores Formadores do Cefapro, o qual oferecia estudos teóricos que poderiam ser realizados de forma individual, atendendo à individualidade e necessidade dos docentes e, também, momentos de estudos coletivos, com o objetivo de instigar o professor a refletir sobre o processo de ensino que defende e assume na gestão da sala de aula, a fim de oportunizar-lhe o desenvolvimento de novas formas de conduzir um dado conhecimento, colaborando, assim, com sua prática pedagógica. Os dados demonstram, então, que, para os professores participantes desta pesquisa, as ações formativas vivenciadas na escola, sejam na Sala de Educador ou as desenvolvidas pelo Cefapro, como a formação sobre o Ensino de Geografia e História e outras ações específicas de que participaram, contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor de História de Primavera do Leste.

Neste sentido, levanto a defesa de uma formação centrada na escola, voltada à reflexão da “práxis” e que ocorra em um processo permanente, integrando o fazer pedagógico, a realidade escolar e o estudo e discussões teóricas, a fim de promover a reflexão e o atendimento às necessidades formativas dos educadores. A defesa que faço é que a formação só terá sentido ao professor, se contemplar os interesses que o mesmo tem para seu crescimento profissional.

Reforço minha defesa de uma formação de professores centrada na escola, que atenda a um projeto a abarcar as necessidades escolares, especificamente dos docentes e não apenas uma política de Estado. Embora a formação Sala de Educador precisasse ser reestruturada a fim de centrar-se mais na escola, foi a proposta de formação mais representativa para os professores e, ainda assim, em 2021 foi desarticulada. Os dados apontam que, com a pandemia, a formação Sala de Educador não ocorreu e, paralelamente, com toda complexidade vivida com a Covid 19, houve mudança na política educacional do Estado de Mato Grosso, com a entrada da empresa privada, inclusive, com a adoção de material estruturado e novos orientativos de formação propostos por essa instituição privada com o auxílio dos profissionais dos Diretórios Regionais de Educação.

O mesmo silenciamento que estamos vendo referente à garantia de espaço formativo na escola para todos os profissionais da Educação em Mato Grosso, já presenciamos há anos na área de Ciências Humanas. A extinção dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, frutos de conquistas históricas, trouxe outra proposta formativa a ser acompanhada pelos Diretórios Regionais de Educação e, no meu



entendimento, sem uma política pública de formação de professores centrada na escola. A extinção da formação para os professores de História e outras disciplinas, que não sejam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tem gerado uma lacuna formativa destas áreas do conhecimento. Minha conclusão, a partir dos dados coletados na roda de conversa *online*, quanto à política de formação continuada a profissionais da educação, é que a mesma negligencia a formação específica, que venha a atender todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no caso desta dissertação, o ensino de História.

Para pensar o ensino de História, é preciso pensar também a formação dos professores desta área do conhecimento; já não basta esta disciplina submergir dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio, em que o professor de História passou a viver momentos de incertezas. Talvez, o desafio, aos professores de História, da rede estadual de Mato Grosso, seja lutar por uma formação que contemple nossos anseios. Creio que um dos caminhos deste enfrentamento se deva dar pela busca de processos formativos coletivos, garantindo que sejamos sujeitos da formação, formação esta que ajude os professores e professoras a construir uma relação constante entre a teoria e a prática.

Acredito que esta investigação possa ajudar cada docente a refletir e a organizar seu próprio processo formativo. Deixo, nesta pesquisa, a contribuição das rodas de conversas, como espaço de trocas de experiências e de aprendizagem. Em todos os momentos em que estivemos reunidos, foi garantido, aos professores de História o diálogo, a troca de experiências, o compartilhar de saberes docentes e até as aflições vivenciadas ao longo da carreira. Em todo o percurso da investigação, foi possível observar a reciprocidade entre os pares e os laços de confiança que foram sendo construídos, nesse pequeno espaço de tempo em que ficamos reunidos.

Estou certo do processo do inacabamento do ser humano; portanto, meu empenho e enfrentamento serão pela busca por novos processos formativos para a área da História. O período de realização do mestrado me ajudou epistemológica e criticamente a ver a política de formação, além da prescrição. Deste modo, assumo o compromisso de continuar problematizando essa temática, especialmente em processos de investigação. Dito de outra forma, pretendo continuar investigando, participando do grupo de estudo InvestigaçãO, publicando artigos em capítulos de livros e periódicos, tendo como referência as relevâncias da formação de professores para desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, considero que esta foi uma experiência extremamente significativa que cumpriu seu objetivo e, mesmo em tempos da pandemia do Coronavírus, consegui, por meio das rodas de conversa, no formato *online*, revelar, por meio das narrativas autobiográficas, os contextos formativos vivenciados pelos professores de História, desvelando aqueles que foram significantes para seu desenvolvimento profissional. Esta investigação expôs a carência de formação específica para docentes destas disciplinas, revelando as fragilidades de uma formação que previa uma proposta mais centrada na escola, como foi para estes professores a Sala de Educador, apesar de todas as fragilidades já exploradas e apresentadas. Neste sentido, fica aberta a novas pesquisas que venham discutir este novo orientativo de formação no Estado de Mato Grosso, especialmente, a entrada do sistema privado no ensino público.

Encerro com meus agradecimentos a todos que colaboram neste processo de investigação, aos participantes da pesquisa que dispuseram a mergulhar nas lembranças do passado em um processo reflexivo, que permitiu rememorar e descrever os processos formativos que lhes foram mais significantes no decorrer do tempo. Teço meus agradecimentos a minha orientadora, que me orientou neste processo de imersão investigativa, e todos que de forma direta ou indireta contribuiu neste processo de formação e autoformação que vivenciei, nestes últimos anos.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A Guardiã das Tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MxCk6xLCRkbvT4LbYN897Dr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 de julho 2021.

ALVES, R. Pedagogia do Olhar. **Começar de Novo**, 2011 Disponível em: [http://comecardenovopt.blogspot.com/2011/04/pedagogia-do-olhar\\_19.html](http://comecardenovopt.blogspot.com/2011/04/pedagogia-do-olhar_19.html). Acesso em 23 de agosto 2021.

ANDRÉ, M. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em 22 de julho 2021.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de fevereiro de 2022.

AUGUSTO, M.H. Professor Leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/340-1.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEZERRA, H. G. **Ensino de História: conteúdos e conhecimentos básicos**. KARNAL, L. História em Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas / Leandro Karnal (org.) – 6. ed. 6ª reimpressão. – São Paul: Contexto, 2018.

BITTENCOURT, C. F. **Reflexões sobre o Ensino de História**. Ensino de Humanidades - Estudos Avançados 32 (93), São Paulo 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de maio 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). ISBN 978-85-249-1069-2.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, LDA - Portugal, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. **La Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual**. Vol. 7, N. 4, Art. 12 – FQS, 2006.

Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=bolivar+A&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=bolivar+A&btnG=). Acesso em 37 de julho de 2021.

BOLÍVAR, A. “¿**De nobis ipsis Silemus?**”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1. Granada, España, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em 27 de julho de 2021.

BRAGA, G. **As Curvas do Rio Da Vida**. Poemas *online*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTI1NzgXMg/>. Acesso em 30 de junho 2006.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**, educar para transformar: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p. ISBN 85-98757-03-9.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018.

BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Presidência da República** – MEC. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 16 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL, Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Presidência da República**, 1996b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em 18 de abril de 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República** - MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 18 de abril de 2022.

CARVALHO, A. L. **A formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico**: o espaço do professor. (Org.) Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, A. L. O Cefapro e a Formação Permanente no Contexto da Escola Pública. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 28, ano 15, nº 2 p. 37-56, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3908/3101>. Acesso em 19 de outubro de 2021.

CARVALHO, A. L.; SANTOS, T. F. A. **Formação Docente e o Pensamento Educativo Freiriano**. SILVA, A. C.; CARVALHO, A. L.; CARDOSO, C. J. Formação Docente e Práticas Educativas na Escola. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

CARVALHO, A. L. **A Formação Centrada na Escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico**”. In: Profissionais da educação, políticas, formação e pesquisa/ Filomena Maria de Arruda Monteiro e Maria Lúcia Muller/orgs. ANPED-CO: Edufmt. 2006. p. 187-191.

CARVALHO, A. L. Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento o no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005. 267 p.: il.

CASTRO, J. A. M. **Narrativas Reflexivas-Formativas de Professoras Iniciantes no Exercício da Coordenação Pedagógica**. Dissertação de Mestrado, UFR - Rondonópolis, 2021.

CEFAM. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, 1993.

CLEMENTE, A. R. **Inserção e Indução à Docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas**. Dissertação de Mestrado – UFR, Rondonópolis, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/217644768-Universidade-federal-de-mato-grosso-instituto-de-ciencias-humanas-e-sociais-campus-universitario-de-rondonopolis-mestrado-em-educacao.html>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

COELHO, P. Ser como um rio que flui. **Revista Época** (Rio de Janeiro) 2/1/2006.

COUTO, M. O Prazer quase Sensual de Contar Histórias – Entrevista com Mia Couto By Sergio Fonseca. **O Globo**, caderno Prosa & Verso, pág. 6, em 30.06.2007. Disponível em: <https://flip2007.wordpress.com/2007/06/30/o-prazer-quase-sensual-de-contar-historias-entrevista-com-mia-couto/>. Acesso em 30 de agosto 2021.

CUNHA, E. V. R.; GARSKE, L. M N. Sentidos de Formação Continuada de Professores para o Cefapro: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**. v. 22, nº 1, janeiro - março 2018. Universidade Vela do Rio dos Sinos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590003/movil/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. **Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação**. Educação em Revista; v.27 - n.01, p.333-346 Belo Horizonte abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=html&lang=pt>. Acesso em 25 de julho de 2021.

DOMINICÉ, P. **A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. NÓVOA, A; FINGER, M. O Método (Auto)biográfico e a Formação: trad. Maria Nóvoa. - 2ª ed. - Natal, RN: EDUFRN,

DORNELAS, E. A. **Narrativas de Professores de História em Londrina - Paraná: seus saberes e práticas**. Dissertação de Mestrado – UEL, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000196065>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

FARIA, G. D. **O Livro Didático e os Processos de Autoformação: narrativas de professores de história**. Dissertação de Mestrado – UFV, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24335>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

- FAZENDA, I. C. A. **Roda e Registro**. WARSCHAUER, C. A Rodas e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.
- FERREIRA, A. A. **Desenvolvimento Profissional de Professores de História**: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. Tese doutorado - UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M4N4P>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizagens. - Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN 85-308-0706-5.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased10.htm](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm)>. Acessado em 20 de julho 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra, São Paulo, 2003.
- FREIRE, P. Política e Educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). ISBN 85-249-0506-9
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1998.
- FREIRE, P. Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água - São Paulo, 1997. ISBN: 85-85428-07-04
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** - O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18).
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FERRAROTTI, F. **Sobre a Autonomia do Método Biográfico**. NÓVOA, A; FINGER, M. O Método (Auto)biográfico e a Formação: trad. Maria Nóvoa. - 2ª ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FERRAROTTI, F. Sobre Autonomia do Método Biográfico. **Revista Sociologia** – problemas e práticas, nº 09, p. 171-177, 1991. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>. Acesso em 06 de julho de 2021.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Aderência à Profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **R. da Educação Física/UEM** Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3. trim. 2009. DOI: 10.4025/reveducfis.v20i3.6791. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270856551>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

GALZERANI, M. C. B. **Percepções Culturais do Mundo da Escrita**: Em busca da rememoração. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - 3. Campinas, 1999.

GIORDAN, M. Z. et all. **Acolhimento e Acompanhamento do Professor Iniciante na Rede Pública Municipal de Ensino**. Anais... XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 26 a 29 de novembro de 2015, PUCPR. 1396. Disponível em [educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19483\\_8771.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19483_8771.pdf). Acesso em 28 de junho e 2021.

GOBATTO, M. R. Formação Continuada no Estado de Mato Grosso no Contexto das Políticas Públicas Educacionais. Universidade Federal de Uberlândia. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.- ago. 2015, p.107-118. ISSN:2446-6220.

GOBATTO, M. R.; BERALDO, T. M. L. **A Construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6572>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995.

GOODSON, I. F. **Dar Voz ao Professor**: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Org. NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto-Portugal, Porto Editora – LDA, 2013. ISBN 978-972-034104-4.

HERNECK. H. R.; MIZUKAMI, M.G.N. **Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência**: impacto de um programa de formação continuada. MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350p.

IMBERNÓN. F. Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen. V12, nº. 19, p.75 - 86, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Acesso em 08 de fevereiro 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores** / IMBERNÓN, F. Tradução Juliana dos Santos Padilha.- Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.; 23 cm. ISBN 978-85-363-1986-5.

JOSSO, M. C. **História de Vida e Formação**: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão – uFPel. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8419>. Acesso em 27 de junho de 2021.

JOSSO, M. C. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em 12 maio 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **A Transformação de si a partir da Narração de Histórias de Vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KARNAL, L. **História em Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal (org.) – 6. ed. 6ª reimpressão. – São Paul: Contexto, 2018.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Tradução Geraldi, J. W. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 28 de junho 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Temas em Destaque: Cadernos de Pesquisa** v.46 n. 159 p. 38-62. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtG Y4GV PJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

LISPECTOR, C. **Descoberta do Mundo**. (Edição Comemorativa). 624 págs. Editora Rocco, 2020.

LISPECTOR, C. Entre aspas. **Jornal do Brasil** em 20/12/1969. In: A descoberta do mundo, Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 254. Disponível em: <https://studyassistant-br.com/portugues/tarefa527825055>. Acesso em 23 de maio de 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. E.P.U. - São Paulo, 1986.

MACIEL, J. P. S. **História de Vida e Formação de Professores de História: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente**. Dissertação mestrado - UFT, Araguaína, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1737>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

MACHADO, H. **Tereré**. Poema publicado no site: Amambai patrimônio da união de um povo. Amambai, 2020. Disponível em: <https://amambaipatrimoniouniao.blogspot.com/2020/05/terere-helio-machado.html?m=1>. Acesso em 10 de agosto de 2021.



MARCELO, C. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação docente**: Form. Doc., Belo Horizonte, Vol. 02 n.02 03 ago.-dez- 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04 de maio 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Universidade de Sevilha (Espanha). Sísifo / **Revista de ciências da educação** · n.º 8 · jan/abr 2009. issn 1646-4990.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1999.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. Caminhos de Aprendiz de Professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34 - 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8FwJs7m4J8X5M9PLLDpxJNx/?format=pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a Ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. Tese (Doutorado). São Carlos, UFSCar, 2015.

MATO GROSSO, **Cadernos de Gestão Pedagógica 2022**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá, 2022a.

MATO GROSSO, **Orientações para a Formação Continuada nas Escolas**. Orientativo de Formação Continuada Nº 01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT. Cuiabá, 2022b.

MATO GROSSO. LEI Nº 11.668, DE 11 DE JANEIRO DE 2022. Institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e dá outras providências. Diário Oficial de Mato Grosso número 28161 - Cuiabá, 11 de janeiro de 2022c.

MATO GROSSO. **Termo de Licitação**, 107/2020. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Cuiabá, 2020. Disponível em: [http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/gad/upload/permanente/licitacao/licitacao\\_2\\_74\\_02\\_termo\\_de\\_referencia\\_02.pdf](http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/gad/upload/permanente/licitacao/licitacao_2_74_02_termo_de_referencia_02.pdf). Acesso em 03/12/2020.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 2010.

MENDES, B. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n.18, abr. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/izaia/Downloads/49959-170649-1-PB.pdf>. Acessado em 01 de julho 2020.

MOURA, A. **Reflexões Docentes sobre que se Entrelaçam com o Fazer do Professor Bacharel na Educação Superior**: (re)conhecimento da experiência. Tese de Doutorado. UFP-Teresina, 2014. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/07Tese\\_Adriana\\_Borges\\_Ferro\\_Moura20190704162001.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/07Tese_Adriana_Borges_Ferro_Moura20190704162001.pdf). Acesso em 17 de agosto de 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional Docente**: Egressos do PPG - EAHC - UPM. Relatório final de pesquisa. U.F.M., 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 23 de agosto 2021.

MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350p.

MIZUKAMI, M.G. N. **Formadores de Professores, Conhecimentos da Docência e Casos de Ensino**. MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350p. ISBN: 85-85173-83-1.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MONTEIRO. F. M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. **Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: percursos e processos de formação. MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350p.

NADAI, E. **O Ensino de História e a “Pedagogia do cidadão**. PINSKY, J. (org). O Ensino de História e a Criação do Fato. 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O Método (Auto)biográfico e a Formação**: trad. Maria Nóvoa. - 2ª ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014a.

NÓVOA, A. **A Formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no Projeto Prosalus. O Método (Auto)biográfico e a Formação: trad. Maria Nóvoa. - 2ª ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014b.

NÓVOA, A. **Não Há Conhecimento Sem Conhecimentos de Nós Mesmos**. VICENTINI, A. A. F; EVANGELISTA, F. Um Baú de Histórias: narrativas e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014c.

NÓVOA, A. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. Org. NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto-Portugal, Porto Editora – LDA, 2013. ISBN 978-972-034104-4.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Livro: Lisboa 2011.

NÓVOA, A. **Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Revista de Educación. Disponível. Lisboa 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em 19 de out. 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. Palestra: Sinpro, São Paulo: 2007.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 3ª ed. Lisboa, 1997. ISBN: 972-20-1008-5.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acessado em 03/12/2020.

OLIVEIRA, D. L. S. **Professores (as) de História Dialogam sobre Avaliação da Aprendizagem e Formação**: abordagem (auto)biográfica. Dissertação Mestrado – UFSM, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6966>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, V. F. Em que Espelhos Andamos no Projetando? entre representações e saberes - o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación** Universidade Federal de Santa Maria. n.º 43/4 – 10 de Júlio de 2007. (ISSN: 1681-5653) Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1726Fortes.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da Experiência na Pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>. Acesso em 22 de junho 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O Método (Auto)biográfico**: pesquisa e formação. NÓVOA, A; FINGER, M. O Método (Auto)biográfico e a Formação: trad. Maria Nóvoa. - 2ª ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PEREIRA, A. L. L. **A Utilização do Jogo como Recurso de Motivação e Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.

PINEAU, G. **As Histórias de Vida em Formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

PINSKY, J; PINSKY, C. B. **O que e Como Ensinar**. KARNAL, L. História em Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas / Leandro Karnal (org.) – 6. ed. 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, C. B. **Fontes Históricas**. (organizadora). 2.ed., — São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, J. **O Ensino de História e a Criação do Fato** / PINSKY, J. (org) 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G.N. **Construindo a Base de Conhecimentos Profissional da Docência**: contribuições do uso de histórias e narrativas. MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. Processos Formativos da Docência. São Carlos: EdUFSCar, 2005. 330p. ISBN: 85-7600-041-5.

REMEM, R. N. **Histórias que Curam**: conversas sábias ao pé do fogão. [Tradução Laura Teixeira Motta]. – São Paulo: Ágora, 1998. Disponível em:

<https://www.livrebooks.com.br/livros/historias-que-curam-conversas-sabias-ao-pe-rachel-naomi-remen-4krdzn3su4c/baixar-ebook>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolas. 12ª ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea) ISBN 85-249-0084-9.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed. Petrópolis Copacabana, 1986.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Editora Nova Aguilar, 1994.

SANTI, W. S. **Que Ensino de História Cabe na Escola?** XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR. 2020. Disponível em: Acesso em 01 de janeiro de 2022.

<https://www.encontro2020.pr.anpuh.org>

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades.

**Póiesis Pedagógica** – Goiânia, V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em:

file:///C:/Users/izaia/Downloads/admin,+14035-55683-1-CE%20(4).pdf. Acesso em 24 abril de 2022.

SCHMIDT, M. A., GARCIA, T. B. A Trabalho Histórico na Sala de Aula. **História & Ensino**, V. 9, p. 219-238, out. 2003. Disponível em:

<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086/10629>. Acesso em 07 de dezembro de 2021.

SOUZA, E. C. PASSEGGI. M. C. **Dossiê (Auto)biografia e Educação**: pesquisa e práticas de formação. *Educação em Revista* - v.27, n.01, p.327-332. Belo Horizonte 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360926019.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2021.

SUAREZ, R. **Nota Sobre o Conceito de Bildung** (Formação Cultural). *KRITERION*, nº 112, p. 191-198 - Belo Horizonte, Dez/2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/?lang=pt>. Acesso em 01 de agosto 2021.

VERGER, A; BONAL, X. **La Estrategia Educativa 2020** o las limitaciones del banco mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre. 2011, pp. 911-932, Centro de Estudos Educação e sociedade, Brasil. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/F5S9Hjg75XBJwcSbKh6mVZJ/?lang=es&format=pdf>.

Acesso em 05 de maio 2020.

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/?lang=pt>. Acesso em 06 de julho de 2021.

WARDE, M. J. O Professor Leigo. Até quando? Em Aberto, Brasília, ano 5, nº. 32, out./dez. Disponível em: 1986.<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/175>. Acesso em 05 de maio de 2022.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. – 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2017. ISBN 978-857753-352-7.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001. ISBN 85-219-0396-0.

WARSCHAUER, C. **A Rodas e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, E. S. **Ensino e História**: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. Antítese. Londrina, 2011.

ZARAGOZA, G. La Investigación y la Formación del Pensamiento Histórico del Adolescente. **Revista Ecuatoriana de História**. Nº 7, Corporación Ed. Nacional, Quito, 1995. Disponível em, <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1220/1/RP-07-Documento.pdf>. Acesso em 06 de dezembro 2021.

## 9 APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### CARTA DE ANUÊNCIA

Primavera do Leste, 09 de setembro de 2020

À Assessoria Pedagógica  
Primavera do Leste – MT

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa**

Prezados senhores,

Eu **Izaias de Lacerda Pereira**, portador do CPF 923.125.781-15, RG 000815375 SSP/MS, telefone (66)99982-9676, e-mail [izaias\\_lacerda@hotmail.com](mailto:izaias_lacerda@hotmail.com), <mailto:anabeldecol@hotmail.com> regularmente matriculado no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, e-mail [ppgedu.ufmt@hotmail.com](mailto:ppgedu.ufmt@hotmail.com), telefone (66)3410-4035, dirijo-me a V. S<sup>a</sup>. a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa **Narrativas Autobiográficas de Professores Experientes de História: um olhar sobre a formação continuada abarcando o contexto pandêmico**, sob orientação da Professora Doutora Rosana

Maria Martins, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 99984-2677 ou e-mail [rosanamariamartins13@gmail.com](mailto:rosanamariamartins13@gmail.com) <mailto:lindalvanovaes@gmail.com>.

Estou solicitando junto ao conselho de ética a liberação para realizar uma pesquisa a partir das narrativas autobiográficas com professores experientes de História com mais de 10 anos de exercício da docência lotados nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, município de Primavera do Leste-MT, com a problemática; Em quais aspectos as formações continuadas (sala de educador e formações desenvolvida pelo Cefapro) têm auxiliado os docentes no seu desenvolvimento profissional, sobretudo em tempos tão adversos como o da pandemia causada pela Covid 19? Com objetivo de analisar como o professor de História vai se desenvolvendo profissionalmente em contextos formativos privilegiados pela Sala do Educador e pelas formações desenvolvidas pelo Cefapro de Primavera do Leste.

Os participantes da pesquisa serão os professores de História, somente serão considerados aptos a participar após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos como procedimentos metodológicos de investigação a leitura e análise de documentos oficiais, pesquisas bibliográficas e entrevistas com os participantes da pesquisa por meio de roda de conversa *online*, respeitando as normas de distanciamento social em tempos de pandemia

Esclareço que todos os registros realizados no decorrer do estudo serão usados somente para fins acadêmico-científicos.

Atenciosamente,

---

Izaías de Lacerda Pereira  
Mestrando

## APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO SÓCIO CULTURAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

Este questionário tem o objetivo exclusivo coletar dados socioculturais dos participantes da pesquisa de mestrado: **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES EXPERIENTES DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA ABARCANDO O CONTEXTO PANDÊMICO**

As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

#### I - IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

---

a) Data de Nascimento:

b) Instituição que atua:

2. Onde você reside atualmente? Informar município e Estado.

---



---

3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

4. Estado civil:

( ) casado(a) ( ) solteiro(a) ( ) viúvo(a) ( ) separado(a) ( ) divorciado(a) ( ) união estável

5. Onde você nasceu? Informar município e Estado.

\_\_\_\_\_ . Procedência: ( ) Zona

urbana ( ) Zona rural

6. Qual é a sua cor ou etnia? \_\_\_\_\_ ( ) Não desejo declarar

7. Possui filhos? ( ) Não ( ) Sim, quantos? \_\_\_\_\_



8. Portador de algum tipo de necessidade especial: ( ) Não ( ) Sim, qual?

\_\_\_\_\_

## II - INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

### 1. Tempo de exercício docente?

( ) até 1 ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 16 a 20 anos  
( ) de 20 a 25 anos

( ) de 26 a 30 anos ( ) acima de 30 anos

### 2. Em quais área (s) você tem experiência?

( ) Educação Infantil ( ) Ensino fundamental I (1º ao 5º) ( ) Ensino fundamental II (6º ao 9º)

( ) Ensino fundamental I e Ensino fundamental II ( ) Ensino médio ( ) Apenas no ensino médio

( ) Ensino Superior

3. Em quantas escolas você trabalha? \_\_\_\_\_

4. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? \_\_\_\_\_

5. Qual o seu regime de trabalho nas escolas?

( ) Temporário ( ) Efetivo

6. Há quanto tempo atua como professor em rede(s) de ensino:

( ) Privada por: .....anos.

( ) Pública Municipal por: .....anos.

( ) Pública Estadual por: ..... anos

7. Cite outras funções já desempenhou em Escolas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## III. FORMAÇÃO

### 1. Nível Superior - Curso:

a) Ano de conclusão:

b) Instituição:

**2. Pós-Graduação:**

1. Especialização: ( ) SIM ( ) NÃO

Em:

.....

..

Instituição:

.....

2. Mestrado: ( ) SIM ( ) NÃO

Em:

.....

....

Instituição:

.....

3. Doutorado: ( ) SIM ( ) NÃO

Em:

.....

....

Instituição:

.....

**APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Nome da Pesquisa:** NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES EXPERIENTES DE HISTÓRIA

**Equipe:** Docentes

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES EXPERIENTES DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA ABARCANDO O CONTEXTO PANDÊMICO, a ser desenvolvida pelo mestrando Izaias de Lacerda Pereira, portadora do CPF 923.125.781-15, RG 000815375 SSP/MS, telefone (66) 66 999829676, e-mail [izaias\\_lacerda@hotmail.com](mailto:izaias_lacerda@hotmail.com) <mailto:anabeldecol@hotmail.com>, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, e-mail [ppgedu.ufmt@hotmail.com](mailto:ppgedu.ufmt@hotmail.com), telefone (66)3410-4035, sob orientação da Professora Doutora Rosana Maria Martins, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 99984-2677 ou e-mail [rosanamariamartins13@gmail.com](mailto:rosanamariamartins13@gmail.com) <mailto:lindalvanovaes@gmail.com>.

A pesquisa tem por objetivo analisar como o professor de História vai se desenvolvendo profissionalmente em contextos e aspectos formativos desenvolvidos ao longo de sua vida.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar você não terá nenhum prejuízo em sua relação com

o pesquisador ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de roda de conversa online via Meet onde serão feitas as narrativas autobiográficas que será gravada em áudio e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para o pesquisador).

Esta pesquisa pode gerar possibilidades mínimas de riscos como: invasão de privacidade, constrangimento, estresse, cansaço físico, mental, interferência na vida, na rotina dos participantes, consumo do tempo dos participantes ao participarem da roda de conversa online. Para isto tomaremos as medidas necessárias a fim de amenizar possíveis desconfortos, com rodas de conversa online de forma alternada e com intervalos entre os encontros online. As gravações e as transcrições serão repassadas aos participantes para poder opinar e sugerir adequações, inclusive descartar algum material caso seja necessário.

A pesquisa está amparada em uma fundamentação teórica em espírito ético, respeitando as instituições e participantes, para que os mesmos não sejam expostos em situação de constrangimento.

Inicialmente será feito um documento de apresentação aos participantes, também solicitada uma autorização por escrito, onde o pesquisador assume o compromisso e a responsabilidade ética e moral respeitando de forma fidedigna a coleta de dados, documentos, aportes teóricos, fontes impressas, digitais, orais, escritas, imagens, vídeos, áudios e outros instrumento utilizados de aporte para a realização desta pesquisa.

Este projeto não coloca em risco os participantes, pois será respeitado de forma lúdica todas as informações coletadas, estando aberto às sugestões e adequações necessárias. Será mantido o sigilo dos participantes, assim também de algumas informações confidenciais que venham a serem suscitadas pelos participantes.

Após o aceite dos participantes será aplicado um questionário online para

fazer uma sondagem sociocultural dos participantes. Com agendamento prévio terá a primeira roda de conversa online com orientações para o desenvolvimento das narrativas. As rodas de conversa online com diálogos reflexivos das narrativas e socialização terá o cronograma organizado previamente junto aos participantes, paralelo às rodas de conversa serão desenvolvidas as entrevistas narrativas. O resultado desta pesquisa será socializado junto aos participantes antes de sua oficialização e divulgação.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, poderá ajudar na construção do autoconhecimento do docente participante, esse processo de autonarrar-se, pode auxiliar nas análises reflexivas e formativas dos participantes e do pesquisador. A pesquisa possibilita ao pesquisador e aos participantes um ambiente reflexivo de amadurecimento e desenvolvimento profissional.

O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Atenciosamente,

---

Izaías de Lacerda Pereira  
66 99982-9676

Considerando os dados acima,  
eu, .....  
..... RG nº....., CPF  
nº.....

....., **CONFIRMO** ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que o pesquisador responsável me cientificou de que o

projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede no Câmpus Universitário de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Primavera do Leste, 16 de março de 2021.

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura do pesquisador