

## **Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas<sup>1</sup>**

*Diego Carlos Pereira<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Este texto tem como objetivo problematizar e potencializar as relações e os caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa de mestrado sobre História Oral de professores formadores de professores, enfatizando suas trajetórias formativas. Tomou-se a História Oral como caminho metodológico e a narrativa da narrativa para análise de cinco entrevistas com professores formadores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura de uma instituição pública em Uberaba, Minas Gerais. Os resultados apontam que os professores bacharéis estão em um processo contínuo de sucessivas socializações e que a constituição profissional à docência perpassa pelo pensar, sentir e viver o ser professor em articulação entre os nossos sentidos, os sentidos dos outros e as instâncias profissionais formais que constituem este arcabouço repleto de interpretações.

**Palavras-chave:** História Oral. Professores Bacharéis. Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Pesquisa Financiada pela CAPES.

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro); Licenciado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atualmente, professor Adjunto da Faculdade de Educação (FEUFF) da Universidade Federal Fluminense (UFF).  
E-mail: diegocarlos@id.uff.br

## **Narratives of teacher trainers: between schemes, experiences and formative trajectories**

*Diego Carlos Pereira*

### **Abstract**

This paper aims to discuss and to potentialize the theoretical-methodological relations and paths of a master's degree research about Oral History of teacher trainers, emphasizing their formative trajectories. The Oral History was taken as a methodological path and the narrative analysis to interpret five interviews with professors with a Bachelor's Degree who work in teacher training degree courses in a public institution in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. The results show that professors with a Bachelor's Degree are in a continuous process of successive socializations and their constitution as teachers go through thinking, feeling and living their being a teacher in articulation between our senses, the senses of the others and the formal professional instances that constitute this framework full of interpretations.

**Keywords:** Oral History. Professors with Bachelor's Degree. Teacher Training.

## **Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências y trayectorias formativas**

*Diego Carlos Pereira*

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo problematizar y potenciar las relaciones y los caminos teórico-metodológicos de una investigación de maestría sobre Historia Oral de profesores formadores de profesores, resaltando sus trayectorias formativas. Se tomó la Historia Oral como camino metodológico y la narrativa de la narrativa para el análisis de cinco entrevistas con profesores formadores graduados en sus áreas específicas (sin formación pedagógica) y actúan como docentes en cursos de formación de profesores de una institución pública en Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Los resultados apuntan que los profesores graduados están en un proceso continuo de sucesivas socializaciones y la constitución profesional a la docencia atraviesa por el pensar, sentir y vivir el ser profesor en articulación entre nuestros sentidos, los sentidos de los otros y las instancias profesionales formales que constituyen este armazón repleto de interpretaciones.

**Palabras clave:** Historia Oral. Profesores Graduados. Formación de profesores.

## **Introdução**

Este artigo dedica-se a uma pesquisa em formação de professores entremeada pela metodologia da História Oral. Para Thompson (2002), a História Oral constitui-se de entrevistas que se configuram como uma tendência acadêmica que visa compreender e discutir a sociedade e as problemáticas de seus processos a partir dos aspectos íntimos e pessoais dos sujeitos, ou seja, das experiências e dos significados construídos pelas pessoas ao longo da vida ou de um momento ou tema específico, revividos por meio da memória.

A História Oral, enquanto metodologia oriunda na Historiografia, talvez transite por um senso comum de que seu uso se estabeleça apenas em trabalhos históricos. No entanto, é possível estabelecer que seus enredos metodológicos reconheçam, sobretudo, os sujeitos em seu próprio tempo, em sua relação com as experiências vividas num passado longínquo ou próximo. Portanto, é uma metodologia que subsidia, também, elementos para a compreensão de temas não históricos no âmbito de pesquisas nas ciências humanas, visto que o sujeito e suas experiências são expressos em tempo presente e, por si só, são singulares para os estudos qualitativos.

Na educação, nossos levantamentos de teses e dissertações fomentam uma expansão no que tange ao uso da História Oral em pesquisas não históricas na Educação, em especial, com professores e sua formação. Pesquisas como as de Nóvoa (2007), Garnica (2005) e Fonseca (1997) são exemplos de trabalhos que, há um bom tempo, têm consolidado essa perspectiva no debate acadêmico e educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é problematizar e potencializar as relações e caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa sobre História Oral de professores formadores de outros professores, enfatizando suas trajetórias formativas. Este artigo insere-se no âmbito de uma pesquisa de mestrado realizada com professores formadores bacharéis de alguns cursos de Licenciatura na cidade de Uberaba, Minas Gerais, na qual realizamos um estudo na perspectiva da História Oral, investigando suas trajetórias formativas e a constituição de sua identidade docente.

Entendemos que os docentes formadores de professores são sujeitos que atuam nos cursos de formação de educadores e que suas trajetórias formativas implicam na constituição do sujeito/professor a partir das experiências vividas e redimensionadas para o presente em sua identidade.

Contudo, este artigo está organizado em duas partes: na primeira, buscaremos realizar aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos entre a História Oral e as pesquisas com

formação de professores, expondo seus limites e seus alcances no desenvolvimento científico; na segunda, aprofundaremos em nossa experiência de pesquisa, cedendo espaço às trajetórias formativas de nossos protagonistas, potencializando suas problemáticas para a formação de professores.

## **Caminhos da História Oral para a pesquisa qualitativa com formadores de professores**

As pesquisas que investigam a formação de professores têm se constituído nos últimos anos, segundo levantamento de André (2010), por uma pluralidade de metodologias qualitativas e quantitativas, muitas vezes articulando mais de um tipo de instrumento ou escolha metodológica. O levantamento feito pela autora demonstrou que o uso de entrevistas é a principal escolha dos pesquisadores ao investigarem a formação de professores. No entanto, existem avanços no diálogo com outros instrumentos e metodologias oriundas das ciências humanas e sociais.

Porém, mesmo com a evidência da predominância das entrevistas nos estudos qualitativos relativos à formação de professores, André (2010) não menciona a especificidade da História Oral como alternativa metodológica para estes estudos. Acreditamos que as pesquisas qualitativas em formação de professores ainda têm se aproximado dos padrões estruturados ou semiestruturados de entrevista, que possuem suas finalidades e seus atributos de acordo com os objetivos de cada estudo e também têm conferido avanços nos estudos educacionais sob uma perspectiva qualitativa.

O nosso levantamento de teses e dissertações realizado ao longo do processo de pesquisa também corrobora com estes pressupostos de André (2010). Mas não nos cabe aqui tratarmos de mérito entre História Oral e outros tipos de entrevista, e nem empregarmos qualquer juízo de valor em sua relação. Obviamente, cada pesquisa possui seu caminho e seus enredos contextualizados com o pesquisador. O que nos compete aqui é explanar uma possibilidade de abertura para o uso acadêmico da História Oral e suas potencialidades nos estudos educacionais, especialmente os com temáticas não históricas.

No entanto, mesmo com o reconhecimento da importância dos diversos tipos de entrevistas para as investigações qualitativas, nos questionamos acerca das possibilidades da História Oral nos estudos com a formação de professores, tendo em vista a amplitude que as narrativas dos sujeitos concernem para as discussões acadêmicas do ponto de vista de sua historicidade que, no caso dos professores, concerne abertura às experiências dos sujeitos em relação aos processos educativos e à profissão docente.

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Acreditamos, assim como Ferreira e Amado (2010), que, no âmbito das pesquisas qualitativas, a História Oral configura-se como um conjunto de perspectivas, técnicas e teorias que a constitui enquanto disciplina e metodologia que evidencia os sujeitos em sua história e favorece os estudos que se concentram nas experiências e na identidade como elementos dos estudos humanos.

Diante disso, consideramos – isso nos parece um pouco consensual entre os mais diversos autores – que a pesquisa qualitativa preocupa-se com os significados e as intencionalidades inerentes aos processos sociais, às estruturas, às relações e às construções humanas, e que o universo da pesquisa qualitativa é o cotidiano e as experiências dos sujeitos. Nesse sentido, a História Oral emerge como uma possibilidade investigativa de exploração desse potencial vivido pelos sujeitos em sua singularidade de relação temporal e espacial contextualizada.

A partir do entendimento de uma intrínseca aproximação entre o alcance da História Oral e de seus pressupostos enquanto elementos para a pesquisa qualitativa em educação, uma de suas potencialidades estende-se explicitamente na contextualização do passado a partir do tempo presente na representação dos sujeitos em suas narrativas. Assim, os pressupostos da História Oral são compreendidos como:

[...] poderosos instrumentos para a descoberta, exploração e avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente (MINAYO, 2008, p.158).

Dessa forma, no âmbito de uma pesquisa educacional, entendemos que a História Oral compreende uma significativa contribuição a partir da colaboração dos professores e alunos, sejam eles da educação básica ou do ensino superior, e de diversos sujeitos envolvidos com processos educativos formais e não formais. Tendo a perspectiva da experiência dos sujeitos como cerne de estudos educacionais, parece-nos que a História Oral mostra-se como uma possibilidade. Em uma perspectiva humanista para as pesquisas educacionais, segundo Nóvoa (2007), é impossível reduzir a Formação de Professores e a Educação à racionalização ou às questões burocráticas, pois é preciso, sobretudo, compreender a perspectiva dos atores educativos, ou seja, os sujeitos inseridos nos processos educativos.

Sendo assim, estes colaboradores, participantes dos processos educativos, como sujeitos que interpretam, constroem e reconstroem sua identidade, pessoal e profissional, a partir da História Oral

podem expor, em suas narrativas, a expressão de sua versão dos temas, das experiências, das impressões de todo o contexto educativo situado temporalmente e espacialmente.

Para nós, significa também reiterar e frisar a intencionalidade dos próprios sujeitos no contexto educativo seja em sua relação institucional ou pessoal, ou mesmo em sua postura intencional enquanto narrador de sua própria história, visto que as narrativas não são meras produções livres, são, sobretudo, produções intelectuais sobre as experiências e, portanto, são intencionalmente moldadas e faladas por seus atores e constroem versões sobre a realidade (MEIHY, 2005).

Este é um ponto importante a se considerar nas pesquisas com a História Oral, reconhecendo que a própria experiência, narrada e tramada no contexto temporal e espacial concebido pelo sujeito, é uma versão, uma interpretação ou mesmo uma produção, da própria imaginação do homem. Portanto, uma narrativa oriunda de uma entrevista de História Oral é permeada de entremeios humanos, aspectos pessoais sobre uma realidade narrada. No contexto educacional, acreditamos que isso se potencializa, visto que a Educação é constituída de processos essencialmente permeados pelas relações humanas.

A História Oral corrobora, em grande medida, com os pressupostos de toda pesquisa qualitativa pelo fato de que ela “[...] é capaz apenas de **suscitar**, jamais de **solucionar**, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (FERREIRA; AMADO; 2010, p.xvi, grifos dos autores).

Desta forma, a nosso ver, a História Oral emerge como uma metodologia capaz de extrapolar os limites da Formação de Professores enquanto espaço normativo, burocrático e racional das estruturas educativas e mergulhar no espaço do sujeito, para além das entrevistas informativas ou depoentes, ao passo de um espaço de representação dos sujeitos envolvidos em sua plenitude de experiências, vivências, expressões, impressões de seu cotidiano e, a partir dessas narrativas, problematizar a formação de professores enquanto construção humana de significados.

Tendo em vista este contexto, a História Oral tem sido configurada como um instrumento “[...] validado pelos grupos oprimidos, [...] acabou por ser identificada como uma **história vista de baixo** ou uma **outra história**” (MEIHY, 2005, p.36, grifos do autor). Neste sentido, a história do sujeito pesquisado torna-se foco, superando a História institucional ou política, e dando ênfase à vida dos colaboradores, seus significados, suas perspectivas, suas experiências e suas narrativas e que, para este trabalho, configura-se como o cerne de nossa preocupação investigativa.

Diante deste pressuposto histórico desafiador frente às esferas institucionais e políticas, consideramos que a História Oral tem significado numa dimensão teórico-metodológica que oferece

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas  
voz e destaque a quem constrói as experiências, a quem constrói a História a partir da vida e de suas relações: os sujeitos. Neste sentido, para a Formação de Professores, a História Oral emerge como meio de se diferenciar das pesquisas centradas no pragmatismo das esferas de poder, das discussões políticas e institucionais da Educação e formação de professores – sem desconsiderar aqui o mérito de sua importância –, portanto, promove os professores ou outros sujeitos dos processos educativos como cerne da pesquisa assumindo sua função: construir a História, no passado e no presente, sendo os sujeitos que são!

Obviamente, consideramos a História Oral tendo em vista seus fins acadêmicos, para além dos registros e arquivamentos. Assim, acreditamos que ela possibilite considerar a colaboração dos sujeitos como um processo para além da História, uma construção inacabada, uma representação da história dos sujeitos pesquisados, uma marca do passado narrada pelo presente das relações e experiências cotidianas que tecem enredos sobre a vida e as práticas educacionais e formativas.

A perspectiva de História Oral a qual passamos a corroborar aqui perpassa, portanto, entendermos que os sujeitos pesquisados, pivôs do processo investigativo, são autônomos na construção dos seus relatos orais, são narradores de suas próprias histórias e, por meio delas, contam as suas experiências nos processos educativos e formativos. Com isso o cerne do processo investigativo da História Oral são as narrativas desses sujeitos a respeito de suas próprias experiências e seu cotidiano sobre o tema investigado.

É preciso considerar, também, que os sujeitos que narram suas experiências, no caso deste artigo voltado para as trajetórias formativas, narram as suas versões sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em sua plenitude do que chamamos ou esperamos de real. Nesse sentido, corroboramos com Meihy (2005) quando afirma que a pesquisa com narrativas no âmbito da História Oral não busca estabelecer verdades e fatos, mas busca versões sobre os fatos atribuídas de significado pelos sujeitos pesquisados. Com isso, admitimos que as narrativas em História Oral realcem traços da personalidade humana, contemplando, além de significados e intencionalidade, também silêncios, fantasias, mentiras, distorções, enfim, aspectos da natureza humana. Assim, para a História Oral, a narrativa é:

[...] sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas (MEIHY, 2005, p.56).

A partir deste ponto de vista, acreditamos que as narrativas dos sujeitos são versões unicamente construídas de maneira singular e jamais, em outro momento, seriam faladas da mesma maneira. Portanto, as pesquisas de História Oral não precisam necessariamente buscar variadas versões de sujeitos distintos, pois não se procura verdades e sim, valorizam-se as experiências dos mesmos e os significados que constituem em uma teorização sobre a identidade, as relações sociais, as práticas educativas ou, como no nosso caso, as trajetórias formativas.

Tendo a experiência como cerne das narrativas, concordamos com Larrosa (2002, p.21) que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A contribuição da perspectiva do autor para se pensar a História Oral é crucial, visto que os sujeitos, ao narrarem suas trajetórias, não revelam ou mesmo sequer lembram-se da totalidade dos acontecimentos e das relações que construíram/constroem em sua vida cotidiana. Porém, ao narrar-se, os sujeitos expõem as marcas e sensações mais significativas da história de si/para si.

Acreditamos, corroborando com o autor, que o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírico ou experimental, pois a experiência se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que nós atribuímos subjetivamente; é o que nos toca de acordo com nossas vivências, histórias e sensações. A experiência, portanto, refere-se à constituição do próprio sujeito em relação ao mundo que o cerca a partir do que lhe seja tocante e capaz de lhe reconstruir conhecimento – científico ou não. Para os estudos com os processos educativos e com a formação de professores, este aspecto nos parece crucial tendo em vista a sua possibilidade de problematizar como os sujeitos constroem significados sobre os processos educativos ou de formação em seu tempo, contextualizados por suas trajetórias e permeados por sua intencionalidade.

Diante disso, complementamos essa questão da narrativa com os pressupostos de Cunha (1997), que estabelece aspectos sobre o poder do uso das narrativas para os estudos na Educação. Para a autora, as narrativas são constituídas enquanto experiência (para o sujeito e para o pesquisador) no âmbito da pesquisa educacional e, no âmbito do ensino, são constituídas enquanto memória e prática na formação de professores.

O trabalho com as narrativas de História Oral nos sugere, também, a flexibilidade da relação entre o pesquisador, os sujeitos pesquisados e o processo de pesquisa, constituindo-se em experiência ao próprio pesquisador que, por si só, constrói e reconstrói a pesquisa segundo suas intencionalidades.

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Com isso, existe um processo de diálogo, quase como um triângulo amoroso entre o pesquisador, os pesquisados e a pesquisa, permeado por emoções, sensibilidades e identidade de todos no processo de pesquisa.

Tendo em vista tais pressupostos, para nós, fica evidente a necessidade de inserção das narrativas em meio ao processo de pesquisa no âmbito da formação de professores e das pesquisas em educação de modo geral. O enfoque das narrativas no âmbito da História Oral favorece a desconstrução de paradigmas políticos, ideológicos e institucionais nas pesquisas em formação de professores, dando voz aos sujeitos e suas experiências, que constroem a História e modificam o espaço e suas relações sociais.

## **Entre tramas, experiências e trajetórias formativas: os professores formadores enquanto protagonistas**

Passamos, agora, a narrar as experiências dos protagonistas de nosso estudo. Como salientamos anteriormente, a partir da História Oral, nossa experiência de pesquisa investigou, entre outros aspectos, a trajetória formativa de professores formadores que possuem formação em bacharelado nas suas respectivas áreas de conhecimento, mas que atuam em cursos de licenciatura, ou seja, com interface de seu trabalho voltada para a formação de professores.

A princípio, o fato de terem formação em bacharelado e atuarem profissionalmente como docentes em cursos de licenciaturas pode gerar conflitos do ponto de vista curricular/acadêmico. No entanto, é possível estabelecermos, além das discussões do ponto de vista formal do currículo de suas formações – bacharelado x licenciatura –, um conjunto de experiências formativas que entremeiam as trajetórias desses sujeitos sem que, necessariamente, este esteja totalmente vinculado ou determinado a esta mera questão formal de seus diplomas.

O uso da História Oral em nossa experiência de pesquisa permitiu-nos vislumbrar que as trajetórias desses professores formadores, mesmo sendo bacharéis em suas áreas de conhecimento, permitem uma série de considerações acerca de um processo formativo repleto de experiências, sensibilidades e circunstâncias que os constituíram enquanto professores formadores em cursos de licenciatura.

Adentraremos aqui nas trajetórias dos professores Miguel (Biologia), Alice (Matemática), Arthur (Matemática), Sophia (Letras) e Davi (Química) – nomes fictícios – para discutir suas experiências formativas para a docência, potencializando os usos da História Oral como um caminho

metodológico para as pesquisas educacionais a partir de aspectos íntimos e pessoais dos sujeitos, ou seja, dos significados construídos pelas pessoas ao longo da vida para sua relação com a docência.

Nossa narrativa deste texto sobre as trajetórias formativas desses cinco professores formadores que colaboraram com nossa pesquisa versará, a partir da interpretação como nosso processo intencional enquanto pesquisadores, sobre três conjuntos de experiências que nos foram contadas: experiências pessoais da trajetória formativa, que circundam a infância, a adolescência e as relações familiares; experiências formais da trajetória formativa, que se expressam pelas relações dos sujeitos com a escola e a universidade enquanto espaços formais de educação; e, por último, as experiências cotidianas da trajetória formativa, que se relacionam ao trabalho docente como professores formadores em cursos de licenciatura e suas relações com os sujeitos e instituições no processo.

A organização de nossa análise por meio da narrativa das narrativas fundamenta-se nos pressupostos de Bolívar Botía (2002) em que se defende que, a partir das narrativas dos sujeitos, os pesquisadores produzem suas próprias narrativas, interpretando e expressando suas leituras da temática escolhida sem delimitar as falas dos sujeitos em categorias e considerando suas singularidades. Os aportes teóricos utilizados na análise compreendem, então, leituras que nos ajudam a pensar as trajetórias formativas e não uma forma de categorizar as falas dos sujeitos pesquisados. Portanto, nossa escrita não se pauta em citar a todo o momento autores diversos, mas sim realizar nossas leituras intencionais em forma de narrativa dialogando com as leituras desses autores.

Ao discutirmos as narrativas dos professores, salientamos que, para as finalidades deste texto, não é possível discorrermos sobre toda a plenitude e riqueza de detalhes das experiências dos colaboradores. No entanto, pontuaremos o que, enquanto pesquisadores imersos no processo de pesquisa, para nós se tornou mais marcante em nosso processo de interpretação.

## **Experiências pessoais das trajetórias formativas**

A infância se constitui, na trajetória dos professores colaboradores, como um espaço marcante para a vida de cada um e é repleta de características singulares e de diversidade de histórias. Acreditamos, assim como Dubar (2005), que a infância assume um papel primordial na construção da identidade enquanto processo inicial de construção de sentidos, pois as experiências narradas pelos professores bacharéis retomam os significados da infância que lhes são marcantes, muitas vezes sem muitos detalhes, mas vivências que os emocionam, tocam e os provocam em suas narrativas.

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Para nós, estas experiências narradas da infância constituem um arcabouço de características singulares para cada colaborador em sua trajetória formativa e em sua constituição como sujeito e professor formador de professores. Essas características foram carregadas como marcas pessoais e valores dos sujeitos ao longo de sua vida e, inconscientemente, foram reproduzidas nas diversas instâncias das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconstruídas e ressignificadas pelas experiências.

Podemos começar com a narrativa do professor Miguel, que é bacharel em Ciências Biológicas, e Mestre e Doutor em Geologia, atuando na área de Paleontologia em um curso de Licenciatura. Uma marca narrada em toda a sua trajetória formativa, por exemplo, é o sonho de infância de ser um Paleontólogo. Essa experiência que cerca toda sua narrativa remonta a uma série de referências da infância que foram marcantes a ponto de, previamente, constituir-se enquanto um ato de pertencimento profissional. O sonho, produzido por um contexto histórico e social e, ao mesmo tempo, permeado pela subjetividade do professor Miguel, constituiu-se como um processo de experiência que não sofreu uma ruptura clara ao longo de sua trajetória formativa. Porém, o sonho de infância foi reconstruído e ressignificado, sendo o cientista paleontólogo, mas também sendo um profissional que o próprio não esperava ser: professor. Vejamos:

Eu sempre gostei de animais e de dinossauros, então, meu sonho era ser Paleontólogo. Quando eu tinha 12 anos foi lançado o filme Jurassic Park e foi uma inspiração pra mim. Eu já gostava antes e quando eu fui ver o filme lembro que sabia o nome dos dinossauros e tudo [...] eu acho que foi um empurrãozinho a mais. Eu queria, então, ser pesquisador, não professor [...] (PROFESSOR MIGUEL, 2015).

No caso do professor Miguel, os sentidos dessas atribuições construídas na infância permanecem ao longo da sua trajetória formativa sem que houvessem mudanças bruscas, mas sim contextos que construíram e reconstruíram, mais tarde na graduação, a trajetória profissional do sujeito, sem que as atribuições e marcas profissionais do **sonho** fossem perdidas neste processo. A trajetória formativa desse professor carrega marcas de uma infância – do sonho de ser cientista – ressignificada para a constituição de uma identidade profissional – de ser professor.

A professora Alice é bacharel e mestre na área **pura** de Matemática e migrou para atuar na área de educação matemática ao longo de sua trajetória. Ela narra sobre as suas características pessoais na infância, retratando-se como **aquela** aluna boa e obediente. A sua referência é o contexto relacional da família, pois conta sobre a influência do pai e da mãe para que ela fosse **bem** nos estudos. Os pais de Alice prezavam por acompanhar e incentivar a filha a estudar, e isso se mostra marcante em seus relatos.

PEREIRA

Eu fiz o jardim, a educação básica e nesse processo eu fiz o ensino médio a noite e fiz um curso de magistério durante o dia. Talvez algo ali contribuiu pra eu não querer ser professora, pois no estágio do magistério, com um monte de molequinho pequenininho e pra alfabetizar eu vi a realidade. Eu fiz porque meu pai disse que era importante e que se qualquer coisa não desse certo na minha vida eu podia ser professora. Mas o meu foco era o curso que eu fazia a noite de ensino médio porque era lá que eu ia ter bagagem pra fazer o vestibular. Eu já tinha preferência para as áreas de exatas [...] (PROFESSORA ALICE, 2015).

A narrativa da professora Alice aponta a influência da família e, no caso do pai, para uma circunstância que a levou a não querer ser professora e, ao mesmo tempo, contribuiu para uma ideia pejorativa da profissão docente – de que seria apenas algo para se fazer caso mais nada desse certo – antes mesmo de ela concluir o ensino médio, sendo uma experiência que marca a sua trajetória no âmbito das definições profissionais. Como veremos posteriormente, as experiências na trajetória formativa da professora Alice vão desconstruir e reconstruir esses conceitos, ou seja, apesar de as tramas da infância serem marcantes, as circunstâncias de sua vida não vão torná-las determinantes para a docência.

Já a professora Sophia, bacharel em Letras e mestre e doutora em Literatura, também atribui significados às relações familiares como cerne de um processo de relação social que valoriza os estudos em sua trajetória formativa na infância, com certas influências acadêmicas. Afinal, a colaboradora é filha de um Doutor em Física e uma mãe Mestre em Geografia, e também seguiu a carreira acadêmica. É um processo socialmente construído em sua trajetória formativa, talvez de forma inconsciente, pois Sophia afirma que, em certo momento, não dava valor aos estudos dos pais. Porém, em outro momento, ela atribui essa importância a eles, em um processo de idas e vindas dessa influência.

Eu acho que meus pais me espelharam de alguma forma [...] ao longo da minha vida eu fui percebendo que isso foi algo essencial pra minha trajetória, pra forma como eu lidei com os estudos. Acho que quando a gente é muito jovem há certa fase de negação, um pouco disso, pois meus pais sempre esperaram de nós certo comportamento também. Tanto, que eu sempre brinco com meus alunos hoje quando eles falam: nossa professora! arrancar um elogio de ti é muito difícil! Ora, eu fui criada por um pai russo e judeu e uma mãe cubana! Eu fui educada desde pequena que os elogios são bastante escassos e eles vem depois de um longo processo de mérito. Então, eu acho que isso acabou ficando em mim (PROFESSORA SOPHIA, 2015).

Além de uma experiência familiar voltada aos estudos, pois seus pais tinham alto grau de formação e esperavam certos **comportamentos** de seus filhos, a professora Sophia narra também a

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas respeito de como essa influência mais rígida de sua trajetória formativa sob influência dos pais repercutiu em sua constituição como professora. A docente vivenciou experiências atreladas a um contexto cultural do grupo familiar que construiu sua identidade ao longo de sua infância, voltada para um teor acadêmico e para uma personalidade que a própria considera com traços mais rígidos e exigentes.

Corroborando com os pressupostos de Dubar (2005), acreditamos que as experiências na infância, em especial no contexto familiar, constroem significados que ficam presentes em toda a trajetória dos sujeitos, principalmente no que tange a um conjunto de características pessoais e valores atribuídos na relação com a família. Esses significados, obviamente, podem ser construídos e reconstruídos com o tempo e com outras experiências, mas estão enraizados nas posições dos sujeitos diretamente ou indiretamente em suas narrativas.

Outro exemplo disso é o professor Davi, bacharel em Química e mestre e doutor em Química que, além de relatar que era uma criança muito quieta e tímida, características pessoais que, acreditamos, o levaram a dar poucos detalhes sobre suas relações familiares, atribuiu significados à sua infância por meio da música e da influência que a mãe dele teve neste processo experiência. Ao longo de sua narrativa, o professor Davi enfatiza as marcas significativas dessas experiências com a música na infância que ele leva até hoje em sua constituição enquanto sujeito e enquanto professor.

[...] o contato com a música na adolescência foi pela família, pela influência da minha mãe e eu vejo que, de certa forma, a questão e o estudo da música me levou pra um contexto de muita disciplina, pois ela exige muita disciplina. Então, eu sempre fui uma criança muito disciplinada. Por outro lado já tinha a responsabilidade da música e eu já tinha aula na casa de uma professora de música, então isso tudo foi me ajudando em termos de criar uma rotina de estudos, de tarefas e assim por diante. E eu levo isso comigo até hoje (PROFESSOR DAVI, 2015).

Esse processo de relação social com a referência da mãe, além de incluí-lo em uma experiência do contexto familiar que o marcou por meio da característica cultural da música, constituiu elementos para um conjunto de características pessoais do professor Davi, no qual ele relata a disciplina, a autonomia e a determinação como claros reflexos de sua relação com a música e, conseqüentemente, com seu grupo familiar. Sobretudo, ao longo de sua narrativa, o professor ainda apresenta como essas características de sua trajetória estão presentes em sua atuação como professor, seja pela rigidez, pelo respeito à rotina ou pela exigência disciplinar que ele preza em suas aulas.

No caso do professor Arthur, bacharel e mestre em Matemática, a família e o contexto familiar consolidaram-se de maneira circunstancial como alavanca para uma ruptura da sua realidade vivida

PEREIRA

ao longo de sua infância e de seu contexto social. Considerando o papel importante dos pais e familiares em sua trajetória, Arthur narra a sua postura resistente ao contexto e às particularidades em que viveu as experiências de sua infância e adolescência na zona rural, onde ele não via perspectivas de fazer aquilo que gostava, que era estudar, visto que o trabalho no campo começou cedo em sua trajetória e que ninguém de sua família ou mesmo de seu contexto de convívio social estudara muito, nem mesmo viam a utilidade dos estudos.

[...] na minha infância a escola era o que eu mais gostava de fazer! Essa é a lembrança que eu mais tenho, mais marcante da minha infância. Eu fazia de tudo pra voltar pra escola. A minha relação com a escola foi sempre de realização. Eu sentia muita dificuldade de estar lá na roça e a minha família toda, os meus irmãos, todos fizeram o caminho inverso porque eles largaram a escola por conta do trabalho pesado na roça, então meu foco foi sempre tentar fazer o contrário. Meu foco sempre foi a escola porque lá eu me realizava, me sentia bem, gostava daquela coisa de ir bem, tirar nota (PROFESSOR ARTHUR, 2015).

Arthur não consegue identificar o motivo que o levou a lutar contra as adversidades da vida no campo, mas atribui sentidos à intensidade de sentimentos em relação ao estar na escola, ao estudar e ao conseguir se satisfazer estando ali. Mesmo em um grupo familiar e social em que a escola e o estudo não se constituem como uma experiência social e cultural reproduzida ou a qual os grupos atribuem sentidos, o professor Arthur narra a sua resistência, fruto de um elemento que ele próprio desconhece, mas relacionado ao sentimento de poder mudar, de querer mudar e de não se identificar com aquele contexto para a vida toda. Essa resistência constituiu uma forte marca em sua trajetória formativa enquanto professor, pois além dessas experiências de constante insatisfação com a(s) realidade(s) que vive desde sua infância o professor também narra sua busca profissional e sua atuação como professor. Arthur, em sua narrativa, sente-se sempre incomodado e insatisfeito com os problemas da profissão e, por isso, tem uma dedicação voltada para as lutas institucionais no âmbito da universidade.

Trouxemos alguns aspectos das experiências pessoais que perpassam as narrativas dos professores formadores e que se constituem enquanto características de suas trajetórias formativas para a docência no ensino superior. Acreditamos que estes aspectos, que são alguns entre vários outros que não foram possíveis descrever aqui, compõem enredos de vida que se relacionam diretamente com quem esses sujeitos são, tanto do ponto de vista pessoal como do profissional. Reconhecer esses elementos tem sido importante para as discussões da formação do professor e de sua constituição profissional, conforme podemos corroborar com Dubar (2005), Roldão (2005), Nóvoa (2007) e Pimenta (2009).

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Além disso, pensamos a História Oral e suas potencialidades a partir de nossa experiência de pesquisa enquanto uma metodologia que presume uma amplitude de relatos das experiências dos sujeitos e de aspectos sociais e pessoais que envolvem suas sensibilidades, história de vida e valores que, independentemente da temática a ser trabalhada no âmbito educacional, pode proporcionar ao pesquisador um olhar mais humanizado perante aos sujeitos de sua pesquisa.

Para nós, pensar os sujeitos nos processos educativos é também pensar seus sonhos, suas histórias, o lugar de onde essas pessoas falam e se expressam, os contextos que dão significados às suas práticas e suas relações sociais. Neste âmbito, estamos convencidos de que as experiências pessoais das trajetórias formativas desses professores formadores bacharéis foram cruciais para uma compreensão da constituição profissional desses sujeitos, sobre quem eles são, ou dizem que são.

## **As experiências formais das trajetórias formativas**

O que chamamos aqui de experiências formais das trajetórias formativas dos professores bacharéis que colaboraram com a pesquisa referem-se aos processos, experiências e referências relativas à formação institucionalizada, que envolvem desde a trajetória escolar, universitária até à pós-graduação, pensando-os enquanto espaços formais de educação que constituem aspectos importantes em suas trajetórias.

De uma maneira geral, a respeito das experiências escolares dos professores colaboradores, as narrativas atribuem marcas e sentidos a referências pessoais de professores da educação básica e o quanto essas tiveram participação em suas trajetórias formativas. Os professores Arthur, Alice, Sophia e Davi narraram exemplos de professores aos quais eles se inspiraram ou que lhes incentivaram aos estudos ou mesmo à prática docente. Em todas essas narrativas, salvas as suas singularidades, cada colaborador narrou as situações e características diferentes que tornaram esses professores da educação básica como seus exemplos.

Por outro lado, o professor Miguel, realizando um caminho oposto, narrou que suas vivências na escola básica foram desmotivadoras para a sua concepção de docência e para que ele quisesse ser professor, pois, segundo ele, os professores da educação básica não possuem relação próxima com os saberes científicos e desde criança ele queria ser um cientista e não um professor. As marcas narradas pelo professor Miguel em sua trajetória formativa constituíram a sua concepção de **ser professor** até os dias atuais, pois Miguel acredita que faltam muitas condições para que o professor da educação básica se aproxime do conhecimento científico como o do ensino superior. Essa preocupação da

docência enquanto, sobretudo, filiação científica é rememorada ao longo de toda a narrativa do professor Miguel.

Acreditamos, assim como Roldão (2005) e Pimenta (2009), que as relações sociais e os processos formais que os sujeitos vivenciam durante muitos anos na escola básica deixam suas marcas na constituição profissional docente e que, geralmente, as referências e exemplos que os sujeitos têm nessa experiência são carregados ao longo de sua trajetória formativa e, muitas vezes, reproduzidos em suas práticas docentes, seja na docência na educação básica ou como professores do ensino superior.

Consideramos, a partir das experiências formais das trajetórias formativas dos professores colaboradores, que o processo biográfico dos interesses e contextos que levaram os sujeitos às suas formações iniciais e seus cursos de pós-graduação constitui-se como aspecto da constituição profissional situado historicamente em sua trajetória. Estes processos e relações sociais e de pertencimento oriundos das vivências na infância e na escola básica são reconstruídos com processos de socialização institucional e social na formação inicial, na pós-graduação e nas experiências pessoais e profissionais que os sujeitos vivem, que tocam e marcam sua memória e que os constituem como sujeitos historicamente dimensionados aos seus contextos.

Acreditamos, fundamentados em Dubar (2005), que as experiências formativas formais constituem-se de processos de socialização que não são isolados, ou seja, não são determinantes por sua institucionalização na trajetória formativa. Acreditamos que as experiências formativas são uma construção histórico-biográfica do sujeito e uma socialização sucessiva e articulada à infância, aos caminhos transitórios, aos contextos sociais e às características pessoais dos sujeitos. Significa que a formação é um elemento articulado à trajetória do sujeito e não é estática e definitiva, pois depende da reconstrução de processos de socialização anteriores e ainda pode ser reconstruída a posteriori por novos processos de socialização e de experiências.

As relações de pertencimento dos sujeitos à profissão ao longo da trajetória formativa são reconstruídas em sua formação inicial de acordo com o contexto social e institucional, bem como sofrem rupturas ao se depararem com a possibilidade de formação acadêmica na pós-graduação. O que nos intriga neste processo são as dualidades das experiências formativas, pois em lugar da atuação profissional como bacharel em suas formações iniciais, é a formação acadêmica dos professores colaboradores que os levam a assumir a docência no ensino superior enquanto pertencimento profissional. Observamos que passa a ser um aspecto articulado e inerente às trajetórias.

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Nas narrativas dos professores Arthur, Miguel e Davi são expostos os conflitos relacionados às primeiras dualidades no que tange ao ato de pertencimento ou não aos cursos de Licenciatura. Já para as professoras Alice e Sophia, as relações de pertencimento à docência passam a ser reconstruídas ao longo das experiências formativas.

O professor Davi, por exemplo, expõe em sua narrativa a reconstrução de seu pertencimento profissional ao longo das experiências formativas, migrando de uma pertença intencional da atuação do químico no mercado de trabalho – característica oriunda de sua formação inicial – para a reconstrução, por meio da socialização, de seu pertencimento profissional para a vida acadêmica em um curso de pós-graduação, que ele caracteriza como sendo para a formação de pesquisadores e não de docentes.

[...] quando eu comecei o curso de Química eu almejava trabalhar mesmo na indústria. [...] não via outra atuação pra quem formasse em Química. Mas com o passar do tempo, me inserindo no meio acadêmico, fui me deparando com novas informações e novas expectativas e isso foi contribuindo muito pra tirar o foco da indústria. Me deu um *start* lá pela iniciação científica que me fez olhar pra pós-graduação de outra forma [...] e pelos professores que eu tive e que me influenciaram também (PROFESSOR DAVI, 2015).

Essas experiências vividas pelo professor Davi em sua trajetória formativa devem-se ao contexto cultural e científico da universidade em que realizou sua formação. A cultura da iniciação científica, segundo o próprio colaborador, redefiniu as expectativas profissionais, e o mundo acadêmico da universidade, os professores e a pesquisa consolidada o tocaram e o incentivaram para a reconstrução de seu ato de pertencimento, voltado para a pós-graduação. O professor ressalta em vários momentos de sua narrativa que sua formação não teve relação com a docência, nem mesmo na pós-graduação, o que, segundo ele, acabou se realizando mais na sua atuação prática enquanto docente.

Já o professor Miguel, que desde sua infância e vivência escolar não queria ser professor, mas sim cientista, narra que ao longo de sua graduação e pós-graduação é que ele teve dimensão dos caminhos profissionais que tomaria para alcançar o seu **sonho** de infância de ser um Paleontólogo. Em sua narrativa, aparecem as primeiras referências e experiências ao longo da graduação que lhe foram marcantes em sua trajetória e, segundo ele, o fizeram redefinir suas concepções sobre ser docente.

PEREIRA

Apesar de desde criança querer ser pesquisador, eu não sabia como as coisas funcionavam aqui no Brasil e na graduação percebi que para ser pesquisador no Brasil eu teria que ser professor. Daí eu comecei a colocar isso na cabeça e com o tempo eu passei a ver que ser professor não era uma coisa ruim como eu pensava. Eu realmente pensava quando criança: **ah vou não vou ser professor, vou ser pesquisador!** Como se fosse uma coisa com menos mérito (PROFESSOR MIGUEL, 2015).

O professor Miguel reconstruiu suas definições e interesses diante das experiências vividas na graduação e na pós-graduação e, de uma maneira consciente e adequada ao contexto e estrutura universitária, passa a ter uma relação de pertencimento à profissão docente. Esta marca da trajetória a partir de suas experiências formativas ainda reproduz o ideal e o contexto vivenciados na sua infância, pois Miguel continua atribuindo importância à docência a partir do viés científico, porém reconhecendo ser um professor universitário e não somente um cientista.

O professor Arthur, de maneira semelhante aos professores Miguel e Davi, narra o contexto da instituição, da socialização com os professores e da produção de conhecimento para a pesquisa que circunstanciou a sua trajetória formativa. Arthur expõe a disputa ideológica e as dualidades existentes entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado no curso de Matemática de sua universidade.

O colaborador narra em sua experiência formativa sobre como elas o levaram a reproduzir tais dualidades pela influência dos professores, pela concorrência entre os alunos e, principalmente, por considerar que o bacharelado tinha mais **conteúdo** e se aprendia mais Matemática do que um curso de Licenciatura. A narrativa do professor Arthur expõe, claro, a sua própria intencionalidade ao querer se dedicar à formação do bacharelado e de não ter identificação, na época, com as **disciplinas pedagógicas** da Licenciatura. A sua adesão era pelo trabalho matemático, era o que o tocava, o instigava e o fazia construir sentidos para a profissão.

Nesse momento eu também não tinha nenhuma identificação com a Licenciatura e com ser professor, pois meu foco naquele momento era aprender Matemática! E tinha muito na minha época os discursos e as diferenças de graduação que eram gritantes, porque na Licenciatura tinham as pedagógicas né? Aí a gente olhava e falava: mas eu quero aprender Matemática, então eu vou pro Bacharelado! Era o tipo de circunstância em que eu vivia e que eu percebia naquele lugar (PROFESSOR ARTHUR, 2015).

Foi na pós-graduação que Arthur reconstruiu sua relação de pertencimento profissional, rompendo com a expectativa profissional do matemático no mercado de trabalho e seguindo a ideia de formação acadêmica como pressuposto para a docência no ensino superior. O professor caracteriza esse processo como algo **natural** que aconteceu em sua vida, no entanto, acreditamos que a sua

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas  
trajetória vivenciada na pós-graduação, em que se tem a ideia socialmente construída de que se prepara para o ensino superior, foi uma experiência marcante para essa redefinição de interesses e sentimentos à profissão, dando rumos até então inesperados à sua trajetória formativa.

Já a narrativa da professora Alice, formada em Matemática no mesmo curso e universidade que o professor Arthur, expõe diferentes experiências e diferentes sentidos construídos pela colaboradora em sua experiência formativa. A decisão, naquele momento, pelo curso de bacharelado já era um ato consciente de não querer ser professora. A sua trajetória ao longo da formação inicial reafirmou a adesão ao curso de bacharelado em Matemática e este contexto da experiência formativa para uma definição pela pós-graduação, como uma trajetória contínua, inerente àquele contexto, pois ela queria se profissionalizar para exercer a profissão de Matemática.

Durante a graduação eu já fiz algumas disciplinas do mestrado em Matemática e [...] já tinha definido o meu orientador que trabalhava com a área de códigos e na época na instituição era um professor muito conceituado que tinha uma rede grande de professores [...] O que aconteceu ao longo do processo do mestrado foi que nós tivemos, na verdade eu não sei se foram problemas, mas eu, talvez por inexperiência, tive um orientador que foi meu professor na graduação, mas como orientador tinha um perfil de deixar o aluno mais solto, diferente do perfil da maioria dos orientadores que cobravam muito. Por falta de bagagem em o que é fazer uma dissertação de mestrado, o que é isso, como se dá esse processo, talvez eu tenha sofrido um pouco [...] Nesse meio tempo surgiu uma oportunidade de trabalho em São Bernardo do Campo e foi aí que eu resolvi dar um tempo mesmo (PROFESSORA ALICE, 2015).

A pós-graduação foi o momento de uma experiência que a docente considera **traumática** e que marcou a vida profissional e pessoal da professora Alice, em que os processos de socialização romperam completamente com as expectativas profissionais que ela carregava em sua trajetória em relação a ser uma Matemática. Os sentidos construídos por essa experiência emocionaram a professora no momento da entrevista, pois foi um processo de reflexão e de decisão que colocava em confronto todas as expectativas anteriores e a pressão por uma carreira acadêmica. A postura de não continuar o doutorado, a princípio, foi uma válvula de escape para a professora, ainda sem definições conscientes de qual relação profissional ela construiria posteriormente e, para isso, esse escape teve como caminho à docência no ensino superior, a qual ainda salientaremos nesse texto.

Já a narrativa da professora Sophia expõe os sentimentos de incertezas que ela viveu frente ao processo de formação na graduação, tanto no caminho transitório para a graduação como no próprio conflito de interesses na área de Letras. Ela não tinha definido, ao certo, suas expectativas profissionais e, ao mesmo tempo, era professora de Inglês em cursos de idiomas. A colaboradora

PEREIRA

narra sobre as diferenças que vê na sua relação com os professores em sua trajetória formativa na graduação e na pós-graduação, que ela caracteriza como distante e de como tenta superar essa distância hoje em sua prática. Sophia acredita que hoje ela não reproduz essa distância na relação professor-aluno por conta das experiências formativas compartilhadas com sua orientadora de doutorado.

O processo de pós-graduação foi em sequência à graduação, direto. Então, eu terminei a graduação e eu já entrei no mestrado e depois no doutorado. Eu acho que na pós-graduação eu fui muito mais feliz porque eu fiz todos os cursos que eu queria [...] acho que todas as disciplinas que eu fiz me trouxeram algum tipo de conhecimento teórico ou prático que de alguma forma eu incorporei às minhas aulas. Muita coisa me serviu de fato pra experiência profissional e aproveitei pra usar nas minhas próprias aulas (PROFESSORA SOPHIA, 2015).

Mas também, no caso da professora Sophia, é na pós-graduação que as experiências formativas reconstróem seu pertencimento profissional para se pensar a academia como forma de acesso à profissão docente no ensino superior. Esta experiência é conscientemente definida para a colaboradora diante da autonomia que teve nessa experiência formativa, do sentimento de alegria que tinha em estudar o que queria e, sobretudo, dos conteúdos **teórico e prático** que ela narra que influenciam as suas aulas hoje. Na verdade, a professora Sophia foi a única a narrar uma relação direta de sua formação com suas aulas e sua prática docente.

Contudo, acreditamos, em corroboração com Dubar (2005), que as experiências formativas, seja na escola, na graduação, no bacharelado ou na pós-graduação, articulam-se biograficamente aos sucessivos processos de socialização e experiências pessoais e institucionais dos sujeitos em suas trajetórias formativas. Tanto o bacharelado quanto a pós-graduação não são processos isolados e constituem processos de formação profissionais dinâmicos e situados perante o contexto das instituições e da vida dos colaboradores. Acreditamos, com isso, que a História Oral potencializou a abertura da pesquisa para estes elementos que constituem experiências repletas de emoções, traumas, decisões, incertezas, superações e realizações que são inerentes à constituição da identidade destes professores.

Consideramos, no entanto, para além destes elementos formais da trajetória formativa, que os sujeitos colaboradores enriquecem o debate dessa experiência formativa por meio da reflexão a partir das experiências que vivenciam e os tocam na prática docente e esse processo de questionamento e reconstrução das experiências docentes redimensionam seus pertencimentos profissionais em referência a uma adesão profissional à docência socialmente construída (PIMENTA, 2009). A este

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas processo, pessoal e repleto de dualidades e conflitos na trajetória dos professores bacharéis, argumentamos no próximo eixo de significado.

## **As experiências cotidianas das trajetórias formativas**

Entendemos como experiências cotidianas das trajetórias formativas as relações com as práticas docentes que emergem significativamente nas narrativas dos professores bacharéis pesquisados, cada um com suas singularidades, em suas atuações cotidianas como professores formadores. Os colaboradores relatam como as experiências docentes os marcaram em sua trajetória, provocando reflexões, rupturas, redefinições e novos olhares para a docência, sobretudo, no processo de relação com o outro (alunos e demais professores) e com as instâncias institucionais e burocráticas que envolvem o trabalho docente no ensino superior.

Esses elementos dizem respeito aos processos de socialização vividos nas práticas docentes, nas experiências narradas que mais marcaram a constituição profissional destes professores e de como estas marcas reconstróem as relações de pertencimento dos sujeitos em suas trajetórias e os redimensionam para uma adesão profissional à docência. Ressaltamos que esse processo de adesão é construído socialmente, mas afirmar isso não significa dizer que a adesão não pressuponha também elementos formais de profissionalização docente – como a licenciatura e/ou a formação continuada – , mas que também a adesão e a identidade docente também não são determinadas por eles.

Além dos pressupostos de Dubar (2005) para argumentar acerca dos processos de socialização que os sujeitos vivem em seu trabalho, articulamos em nossa narrativa, também, as discussões de Roldão (2005), Shulman (2005) e Vasconcelos (2012) a respeito da mobilização de conhecimentos para a formação de professores e da adesão desses conhecimentos enquanto especificidades profissionais que constroem suas relações de pertencimento.

O professor Miguel, ao narrar as suas primeiras experiências docentes, revela o papel do estágio de docência realizado na pós-graduação e o confronto com sua primeira experiência efetiva como docente. O colaborador atribui significados diferentes aos contextos de sua relação com os alunos pois, enquanto no estágio possuía uma turma grande e apática, no magistério superior, com uma turma menor e como docente da disciplina, essa relação com os alunos foi mais próxima.

Eu tive experiências como professor na pós-graduação porque eu sempre fui bolsista CAPES e tinha estágio [...]. Esse primeiro contato era meio estranho porque os alunos nos viam mais como estagiários do que como professores e, claro, realmente

PEREIRA

não éramos. Eu era um auxiliar ou coisa assim [...] Do meio pro final do doutorado eu arrumei um emprego em Lavras. Lá eu ganhei as turmas, ganhei a regência das turmas e foi uma experiência fantástica, totalmente diferente das que eu tive no estágio. Eu não tive dificuldade, foi natural. Quando eu comecei a trabalhar lá passei a orientar algumas alunas de TCC e foi um estímulo maior porque você está ali ajudando pra formação, não só de licenciatura e do ensino, mas também pra pesquisa [...] Ali eu tinha a possibilidade de não ficar só no ensino como eu fiquei no estágio (PROFESSOR MIGUEL, 2015).

O ato de pertencimento que o professor Miguel reconstruiu nesse processo referiu-se à adesão profissional que o papel social exigia dele. Enquanto estagiário ele não se sentia docente, não produziu sentidos para a docência e se considerava apenas um **auxiliar**. O fato formal e institucional de assumir a regência de uma disciplina conferiu-lhe atributos de pertencimento à docência.

Ele se sente professor no processo de socialização com os alunos, pois são os alunos que atribuem a ele o papel de professor ou de estagiário em sala de aula, com relações pessoais e de poder diferenciadas que o fazem reconstruir seus próprios atos de pertencimento. Miguel ainda reconstrói seu ato de pertencimento ao ser professor, pois, ao contrário do estágio, ele podia ir além do **dar aulas** e atuar na orientação à pesquisa e atividades de extensão, e isso o faz sentir-se professor no ensino superior. O docente reafirma em sua narrativa a relação de pertencimento à docência no ensino superior marcada pelo seu vínculo científico. Essas características também são evidenciadas em vários momentos de suas narrativas.

Já a professora Sophia possui um processo singular das experiências docentes, pois deu aula de línguas estrangeiras desde os 14 anos de idade. A colaboradora narra que sempre sentiu um peso enorme de responsabilidade ao dar aula e que, naquela época, percebeu que para conviver com esse peso na profissão é preciso ter conhecimento do conteúdo. A professora constrói seu primeiro ato de pertencimento à profissão a partir dessa relação do conhecimento para dar aula, ou seja, com esse **conteúdo** que, para ela torna-se um significado simbólico do que é ser professor.

Mas a minha sorte, eu sempre falo isso pros alunos, que uma coisa importante pro professor é que você pode até não ser o melhor professor do mundo, não ter a melhor didática, não ser aquele que escreve com a letra bonita na lousa, mas se você não tiver conteúdo, você não faz nada! Você pode ser um exímio **dador** de aula, mas se você tem que ter conteúdo, não importa! Então desde lá das minhas primeiras aulas aos 14 anos eu comecei a perceber que eu tinha que ter muita responsabilidade com aquilo que eu estava fazendo, então eu acho que o professor não faz nada ao sabor da hora, eu não acredito que a gente invente, eu acho que a gente pode mudar o foco, pode fazer coisas de forma inesperada por **n** fatores e situações, mas inventar o conhecimento é impossível, é um trabalho que exige muita preparação e muito estudo (PROFESSORA SOPHIA, 2015).

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Ao longo de sua trajetória, a professora Sophia atribui novos sentidos a esse ato de pertencimento afirmando que a partir do momento que o professor tem conteúdo é que ele vai reelaborar as formas de lidar com esse conhecimento ou mesmo a partir dele é que o professor pode agir de forma mais **inesperada** em sala de aula. Essas atribuições são construídas biograficamente e pressupõem um processo de reflexão a partir da atuação profissional da docência. Shulman (2005), Pimenta (2009) e Vasconcelos (2012) têm identificado o conhecimento do conteúdo como um dos aspectos inerentes à docência, porém não único, o que nos faz refletir que possivelmente a professora Sophia traga de suas referências familiares e escolares essa atribuição de sentidos à profissão docente pelo **conteúdo**.

Sophia reforça em sua narrativa que foi o teor prático das experiências docentes nas aulas de línguas, na educação básica e nas universidades particulares contribuíram para que ela mobilizasse os seus conhecimentos como professora. Para a colaboradora, as experiências formativas sempre foram voltadas para a pesquisa e sempre foram muito **solitárias** – o que também pode justificar sua atribuição quase exclusiva ao **conteúdo para ser professor**. Essa narrativa reforça a construção consciente de seus atos de pertencimento à docência a partir da mobilização dos conhecimentos na experiência docente, como apontado por Larossa (2002), e nas marcas que elas deixam em seu processo de constituição da identidade e que, inclusive, ela leva hoje para a sala de aula com seus alunos na formação de professores.

Assim como a professora Sophia, o professor Davi também atribui às suas primeiras experiências docentes no ensino básico como o momento em que teve a oportunidade de mobilizar seus conhecimentos enquanto docente e refletir sobre as diferenças dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos acadêmicos que mobilizou em suas experiências formativas. O colaborador afirma que hoje vê que sua pós-graduação não tinha nenhuma preocupação formativa para o professor do ensino superior e sua mobilização de conhecimentos. Apesar que, em meio a esse processo, o professor tenha cursado uma complementação de disciplinas para a licenciatura, os sentidos que marcam a trajetória do professor Davi relacionam-se com as experiências em sala de aula e não com suas experiências formativas na complementação.

Eu vejo hoje que os programas ou pelo menos o programa do qual eu participei, traz de certa forma uma deficiência porque a parte didática, da prática docente exatamente, não é muito tratada no programa de pós-graduação. Nós éramos focados no aprimoramento de conteúdo e desenvolvimento de coleta de dados, tratamentos e análises dos resultados. Claro que tinha lá umas disciplinas voltadas pra seminários, mas não era o foco. Por mais que eu estivesse ali pra fazer as atividades de pesquisa,

PEREIRA

não tinha muito o olhar de como ser um docente, um professor. A minha grande escola nesse sentido foi paralela, pois eu lecionei algumas aulas no ensino médio e lá então eu conseguia fazer essa transposição do saber acadêmico com o saber escolar [...] na sala de aula é que o professor tem o desafio de lidar com os alunos, com as estratégias e com o conhecimento do conteúdo (PROFESSOR DAVI, 2015).

No processo de socialização com os alunos em sala de aula, o professor Davi narra um conflito que vive em sua prática docente, semelhante ao narrado por Sophia, frente ao contexto formativo que os alunos trazem do ensino básico e que compromete a formação deles no ensino superior. Ao mesmo tempo, o colaborador expõe a sua própria dificuldade em não saber lidar com esse conflito, pois afirma não ser preparado para isso e que busca sempre avaliar se os alunos conseguem estabelecer nas suas aulas os conhecimentos básicos mínimos que o professor acredita serem necessários para a formação profissional do aluno.

Neste último aspecto, o professor Davi reconstrói seus atos de pertencimento à profissão docente a partir dos processos formativos que viveu em sua trajetória, admitindo que não possui formação para lidar com esse contexto em sala de aula, então, sua atuação profissional é direcionada aos **conteúdos mínimos** que, a partir de suas experiências, o professor Davi julga necessário.

Já o professor Arthur narra sobre suas primeiras experiências docentes em universidades particulares de São Paulo. O colaborador faz referência à forma que os professores davam aula em sua graduação, dizendo que era **fazer a conta no quadro** e que quando tentou repetir esse modelo em um contexto de uma universidade particular não conseguia, tanto por dificuldades próprias quanto dos alunos.

O professor expõe o seu processo de reflexão e de mudança de estratégias para lidar com suas próprias dificuldades e mobilizar os conhecimentos dos alunos por meio de desafios, reconstruindo nos processos de socialização com os alunos a sua atuação profissional, caracterizando novos atos de pertencimento.

Arthur narra que sente hoje em suas aulas a necessidade de justificar a importância daqueles conteúdos para a atuação profissional dos alunos, pois não teve isso em seu curso de graduação. Essa referência para mobilizar os conhecimentos em sala de aula foi reelaborada, segundo o colaborador, em suas próprias vivências práticas, tanto nos empregos em que usava a Matemática Aplicada quanto nas próprias experiências em sala. Esse processo de mudança, que o professor narra ser contínuo em suas aulas, pressupõem um processo de reflexão que lhe confere uma adesão às práticas como ato de pertencimento profissional, de reelaboração dos conhecimentos mobilizados por sua atuação.

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas

Começo minha aula com uma introdução mostrando a importância e de onde está vindo e pra onde a gente vai aquele tema. [...] eu senti falta disso na graduação, pro aluno entender a importância e onde ele vai aplicar aquele conteúdo [...] Na matemática eu tenho muito problema de como perceber os conceitos abstratos e então eu inverte, começo da prática, da aplicação, do concreto e vou levando o aluno pro abstrato. Quando eu percebo que isso traz alguma diferença é ótimo! (PROFESSOR ARTHUR, 2015).

O professor Arthur atribui à sua formação certa incerteza para lidar com a mobilização de conhecimentos para a formação de professores. O colaborador expõe que tenta, por meio de seminários e de explicações dos alunos no quadro, explorar os conhecimentos didáticos do conteúdo. Para o professor, é importante saber que está formando professores e pensar sua aula com esse propósito. No entanto, o professor não tem certeza se faz o correto em suas aulas. Este processo, a meu ver, coloca o professor Arthur em um ato de pertencimento à docência consciente de sua atuação e também de seus limites formativos.

Acreditamos que esse processo de reflexão acerca de sua atuação profissional envolve vários elementos de socialização que entram em conflito: com os alunos, com a instituição, com sua própria experiência formativa e com os conhecimentos reelaborados a partir de sua trajetória. Esse processo amplo de reflexão que o professor Arthur realiza, mesmo sem uma formação específica para a docência, constrói atos de pertencimento às especificidades e realidades próprias da função docente.

Já a professora Alice narra a respeito de como as experiências docentes que teve em universidades particulares reconstruíram seus conhecimentos mobilizados para a docência a partir de uma relação conflitante com os alunos no processo de socialização em sala de aula, rompendo drasticamente a sua trajetória e levando-a, hoje, a trabalhar com a área de Educação Matemática.

A narrativa da professora Alice atribui fortes significados às experiências que a marcaram durante o começo de sua atuação docente para elementos profissionais construídos e conflitados no processo de socialização com os alunos. A colaboradora, que transitou da certeza de não querer ser professora para a necessidade de trabalho em uma circunstância da sua trajetória, expõe as dificuldades que teve para atuar como docente e de como aquelas mudanças marcaram sua ruptura profissional.

Alice expõe suas experiências e as dúvidas que a cercavam com elementos práticos da atuação docente, como planejamento, avaliação e currículo. Elementos da atuação profissional docente que, até então, sua formação não lhe fornecia subsídios para reelaboração no trabalho com a instituição. As primeiras referências que a colaboradora narrou para a superação desses desafios eram os modelos que vivenciou na sua graduação e a ajuda dos colegas da universidade.

O mais marcante na narrativa de Alice é o processo de socialização com os alunos em um contexto de universidade particular: eles queriam ser professores e exigiam dela conhecimentos além do conteúdo matemático. As marcas que a colaboradora traz em suas narrativas com perguntas feitas pelos alunos, provocações e desafios vividos nessas experiências docentes enfatizam as reflexões acerca da atuação profissional para a construção de novos atos de pertencimento à docência.

Eles chegavam e perguntavam sobre o fato de eu ser um bacharel, dando aula pra uma licenciatura, sem nunca ter passado por uma sala da educação básica. Essa pergunta quem fez foram os alunos da universidade particular. Eu costumava responder os questionamentos dizendo que era pra eles terem noção de um todo da matemática, para que eles adquirissem um conhecimento sólido da matemática. Aí um aluno me disse: mas porque que eu tenho que ter um conhecimento sólido pra dar aula na educação básica? Não sei! Foi essa resposta que eu dei. Ele me disse: não é porque te falta alguma relação na sua formação com a educação básica? E eu falei que falta. E a partir disso eu comecei a me aproximar com o pessoal da área da educação matemática e da educação que trabalhavam lá na universidade. Comecei a participar dos grupos de pesquisa, das reuniões pedagógicas [...] comecei a pensar, por exemplo, o que de estruturas algébricas é importante pra educação básica? [...] Não é desfazendo dos conteúdos, mas o grande desafio da licenciatura é fazer o aluno do curso conseguir enxergar como aquele conteúdo vai ser trabalhado de maneira explícita ou não no ensino fundamental e médio (PROFESSORA ALICE, 2015).

Acreditamos que as lembranças detalhadamente narradas por Alice enfatizam os sentidos produzidos por ela e as rupturas construídas na prática de sua adesão pessoal e profissional à docência. Essa ruptura reconstrói seus processos de socialização, sobretudo, redimensionam os interesses da professora para uma nova área do conhecimento matemático, buscando elementos teórico-práticos que pudessem subsidiar as necessidades da atuação docente que ela viveu naquele contexto da universidade particular.

## Considerações finais

Tivemos como objetivo, ao longo desse texto, problematizar e potencializar as relações e caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa sobre História Oral de professores formadores de professores, enfatizando suas trajetórias formativas. Buscamos, não só realizar um ensaio teórico sobre os pressupostos da História Oral para a formação de professores, como analisar as trajetórias formativas de cinco professores formadores e alguns aspectos de suas narrativas.

Elucidamos, com o texto e com nossa narrativa sobre as trajetórias formativas desses professores formadores, importantes aspectos da relação teórico-metodológica da História Oral

Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas enquanto propulsora de narrativas para a formação de professores e de como suas singularidades constituem interpretações também singulares e historicamente situadas dos sujeitos inseridos nos processos educativos, no nosso caso, os professores formadores bacharéis.

Nossa interpretação – intencional e singular – elencou aspectos de experiências que foram marcantes nas narrativas dos sujeitos: as experiências pessoais, as experiências formais e as experiências cotidianas das trajetórias formativas dos professores formadores pesquisados. Obviamente, essa interpretação é fruto de nossa leitura em diálogo com os referenciais citados no texto em consonância com as narrativas dos professores pesquisados.

Isso significa dizer que nossa pesquisa oferece indícios e subsídios para pensarmos que as trajetórias formativas de professores formadores perpassam esses três tipos de experiência, que não são únicas, fixas ou pragmáticas, mas que oferecem contornos dos processos vividos pelos sujeitos em diferentes momentos de vida enquanto processo formativo pessoal e profissional.

As narrativas são muito mais ricas do que expusemos aqui – elencamos apenas pequenos trechos e leituras devido ao espaço de um artigo – e possibilitariam ainda mais **experiências** para conduzirmos, de maneira inacabada e contínua, os debates sobre as trajetórias formativas e a contribuição da História Oral nessas pesquisas. Contudo, acreditamos que este artigo possa contribuir para esses diferentes olhares e leituras que nós pesquisadores podemos oferecer para os sujeitos que são, que vivem, que constroem nossas pesquisas.

Defendemos aqui, então, que não é possível afirmar nem mesmo que os profissionais no momento das entrevistas são os mesmos profissionais hoje. Contudo, é possível afirmar que os professores bacharéis, os professores licenciados, eu e você que lê e interpreta à sua maneira este texto, estamos em um processo contínuo de sucessivas socializações e que, para nos constituirmos profissionalmente à docência.

## **Narrativas**

PROFESSORA ALICE. Narrativa. Uberaba, Minas Gerais, 16 de junho de 2015.

PROFESSORA SOPHIA. Narrativa. Uberaba, Minas Gerais, 23 de junho de 2015.

PROFESSOR ARTHUR. Narrativa. Uberaba, Minas Gerais, 25 de junho de 2015.

PROFESSOR DAVID. Narrativa. Uberaba, Minas Gerais, 17 de junho de 2015.

PROFESSOR MIGUEL. Narrativa. Uberaba, Minas Gerais, 28 de junho de 2015.

## Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre (RS), v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BOLIVAR, A. “*De nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electronica de Investigación Educativa**, México: v. 4, n. 1, p.1-26, 2002.
- CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos & Abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GARNICA, A. V. M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: **Anais do V CIBEM** (Congresso Ibero-americano de Educação Matemática), Porto, Portugal, Julho de 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- PIMENTA, S. G. (Org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. p. 105-126, 2005.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, n.9, v.2, p.1-30, 2005.
- THOMPSON, P. R. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 85-102.
- 



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 26/05/2021  
Aprovado em: 16/06/2021