

“ALI É MEU MUNDO, É MEU ESPAÇO DE CRESCIMENTO”: SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ARAGUAÍNA (TO)¹

“THERE IS MY WORLD, IT IS MY GROWTH SPACE”: TEACHING KNOWLEDGE AND EXPERIENCES IN ARAGUAÍNA (TO)

“ESE ES MI MUNDO, ES MI ESPACIO DE CRECIMIENTO”: ENSEÑANDO CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS EN ARAGUAÍNA (TO)

Bruna da Silva Cardoso

<nhabrunisc@gmail.com>

Mestra em Estudos de Cultura e Território

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil

Professora no Colégio Estadual Sebastião Rodrigues Salles, Brasilândia do Tocantins, Tocantins, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/4258997604758501>

Rosária Helena Ruiz Nakashima

<rosaria@mail.uft.edu.br>

Doutora em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT/UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil

Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT).

<http://lattes.cnpq.br/1260810466635374>

RESUMO

Este artigo teve como objetivos conhecer e problematizar os saberes docentes de quatro professores da rede estadual de ensino da cidade de Araguaína (TO). Para isso, evidenciou os saberes experienciais dos professores e as narrativas do saber ser professor/a. A partir dos direcionamentos da metodologia da História Oral, os entrevistados narraram suas histórias de vida, articuladas às experiências docentes, o que possibilitou percebê-los como narradores de suas vidas, mas também como interlocutores desta pesquisa. O texto estabeleceu diálogo entre os relatos dos professores e autores como: Alessandro Portelli, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Paul Thompson, Verena Alberti, dentre outros. Os resultados destacaram saberes que emergiram das narrativas sobre o saber ser professor/a: primeiras experiências docentes; mobilização dos saberes experienciais no exercício da docência e, desafios e possibilidades do ser professor/a. A pesquisa evidenciou um repertório de conhecimentos dos entrevistados sobre a profissão docente e suas percepções sobre o universo educacional. Considerou que esses professores/as da rede estadual de ensino de Araguaína-TO, inseridos no contexto da educação básica, são sujeitos que construíram e produziram saberes docentes, mobilizados em diversas situações da profissão, considerados relevantes à formação inicial e continuada de outros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias de Vida; Saberes Docentes; Educação pública.

ABSTRACT

This article aimed to know and problematize the teaching knowledge of four teachers from the state school system in the city of Araguaína, State of Tocantins. For this, it highlighted the teachers' experiential knowledge and the narratives of knowing how to be a teacher. From the guidelines of the oral history methodology, the interviewees narrated their life stories, linked to the teaching experiences, which made it

¹ Este artigo é parte da pesquisa realizada para a elaboração de uma dissertação de mestrado, defendida em 2017.

possible to perceive them as narrators of their lives, but also as interlocutors of this research. The text established a dialogue between the reports of teachers and authors such as Alessandro Portelli, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Paul Thompson, Verena Alberti, among others. The results highlighted knowledge that emerged from the narratives about knowing how to be a teacher: first teaching experiences; mobilization of experiential knowledge in the exercise of teaching and, challenges and possibilities of being a teacher. The research showed a repertoire of knowledge of the interviewees about the teaching profession and their perceptions about the educational universe. It was considered that these teachers from the state education network of Araguaína-TO, inserted in the context of basic education, are subjects who built and produced teaching knowledge, mobilized in different situations of the profession, considered relevant to the initial and continuing training of other teachers.

KEYWORDS: Life Stories; Teaching Knowledge; Public education.

RESUMEN

Este artículo tenía como objetivo conocer y problematizar los conocimientos pedagógicos de cuatro profesores de la red de escuelas estatales de la ciudad de Araguaína-TO. Para ello, destacó el conocimiento de la experiencia de los profesores, resaltando las narrativas de ser un profesor. Basándose en las orientaciones de la metodología de la Historia Oral, los entrevistados narraron sus historias de vida articuladas a las experiencias de enseñanza, lo que permitió percibirlos como narradores de sus vidas, pero también como interlocutores de la investigación. El texto estableció un diálogo entre los relatos de profesores y autores como: Alessandro Portelli, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Paul Thompson, Verena Alberti, entre otros. Los resultados resaltaron el conocimiento que surgió de las narraciones sobre el saber ser docente: primeras experiencias de enseñanza; movilización del conocimiento experimental en la enseñanza y, desafíos y posibilidades de ser docente. La investigación mostró un repertorio de conocimientos de los entrevistados sobre la profesión docente y sus percepciones del universo educativo. Consideró que estos profesores de la red estatal de enseñanza Araguaína-TO, insertados en el contexto de la educación básica, son sujetos que han construido y producido conocimientos pedagógicos, movilizados en diversas situaciones de la profesión, considerados relevantes para la formación inicial y continua de otros profesores.

PALABRAS CLAVE: Historias de vida; Enseñar el conocimiento; Educación pública.

INTRODUÇÃO

Professoras e professores são sujeitos que mobilizam e constroem diariamente saberes em suas salas de aula, construídos ao longo da história de vida e formação de cada professor/a. Sabendo disso, este artigo buscou conhecer e problematizar os saberes docentes de quatro professores da rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO, com destaque aos saberes experienciais dos professores, acerca do saber ser professor/a.

Esta pesquisa compreendeu que as narrativas dos professores são consideradas fontes de conhecimento sobre a profissão docente, a escola, a sala de aula etc. Desse modo, são histórias que precisam ser valorizadas por todos e todas, reconhecendo que professoras/es da educação básica têm muito a contribuir para os cursos de formação docente; a elaboração dos currículos; e o

planejamento da educação no geral. Assim, visibilizar as narrativas docentes se apresenta como um dos caminhos, para que a valorização e o reconhecimento desses profissionais aconteçam. Nesse sentido, algumas questões nos auxiliaram nesse processo de investigação, a saber: Qual o sentido de ir à escola para os professores? Quais os saberes da experiência narrados por eles/elas? Quais as narrativas sobre o ser professor/a presentes nas histórias de vida dos entrevistados?

A sistematização dessas ideias assume uma postura interdisciplinar que, segundo Fazenda (2008, p. 17) é como uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Essa atitude deve ser pautada no diálogo com outros saberes, reconhecendo suas contribuições, por meio de articulações e reflexões. Esse exercício ocorre quando trazemos outras áreas para a discussão, reconhecendo que, para entendermos a problemática, é preciso conversar com outras perspectivas e conhecimentos. Quando nos referimos à temática dos saberes docentes, não podemos deixar de lado esse diálogo, porque é um tema que exige uma postura interdisciplinar. Podemos pensar essa atitude como um ato de reciprocidade e de trocas que está em constante movimento ao compreender que a prática interdisciplinar favorece o surgimento do novo.

Para se pesquisar algo tão complexo como a docência é necessário olhar para além das disciplinas, das discussões já consolidadas e das conclusões já realizadas sobre a profissão. Segundo Silva e Costa (2017, p. 30), a construção do conhecimento de cada disciplina envolve a conexão com outras, pois, “a interdisciplinaridade se realiza no diálogo entre disciplinas, se materializa na inter-relação, tendo em vista o conhecimento pelo encontro e pela interação efetiva das disciplinas”. Assim, dialogar com os saberes de professores de História, Geografia e Letras nos proporcionou o contato com uma riqueza de conhecimentos sobre a docência, ou seja, sobre como os entrevistados atuam nas suas respectivas áreas de formação e sobre como os saberes, produzidos e mobilizados por esses profissionais, podem contribuir para o entendimento do universo educacional.

HISTÓRIA ORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

A História Oral foi o caminho teórico-metodológico escolhido para a constituição das entrevistas de Histórias de Vida dos professores da educação básica, que trabalham na rede estadual de ensino, em escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na cidade de Araguaína-

TO. As reflexões foram realizadas, principalmente, a partir de autores que compreendem que esta metodologia, através do diálogo e o do trabalho da memória, possibilita situações de aprendizagem.

A História Oral “é uma história construída em torno de pessoas”, como já nos disse Thompson (1992, p. 44); é também um campo de estudos que se apresenta como interdisciplinar, porque

[...] é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar. Gostaria de enfatizar que considero a história oral como um campo interdisciplinar. Ela não é simplesmente histórica, mas também sociológica [...] antropológica e é parte dos estudos culturais em geral, pois ela se baseia nessa forma fundamental de interação humana, que transcende as disciplinas. (THOMPSON, 2006, p. 20).

Como “arte da escuta” (PORTELLI, 2016), a História Oral, tem como base um conjunto de relações, que envolvem o diálogo entre entrevistados e entrevistadores, entre o tempo que acontece a entrevista e o tempo do que se está falando (memória do sujeito), bem como nas relações entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador.

Ramos Júnior (2019), ao destacar alguns problemas dos usos com a História Oral, afirma que a partir de suas experiências no trabalho de campo, passou a refletir a forma como lidava até então com as fontes orais e, percebeu que

[...] as narrativas que gravava – e sobre as quais tomava as notas – produziam não ‘apenas’ sentido; produziam também saber e não ‘apenas’ representação. Era preciso abrir os olhos para essa questão. As entrevistas não só davam acesso ao significado das experiências daqueles sujeitos, como também eram parte de suas práticas de produção de conhecimento. Havia ali outro regime de saber sobre o passado para o qual eu estava cego. Dei-me conta de que era necessário tratar os narradores e suas narrativas de outro modo, a saber, como sujeitos que produzem a sua história – não só sua história, mas sua História. (RAMOS JÚNIOR, 2019, p. 364).

O autor estabelece uma crítica a visão das entrevistas apenas como “fornecedoras de matéria-prima intelectual” (RAMOS JÚNIOR, 2019, p. 366) para as pesquisas acadêmicas. Mostra que é urgente e necessário que os pesquisadores compreendam que a produção do saber é uma relação entre os “sujeitos epistêmicos” e não uma hierarquia de saberes, que coloca o sujeito acadêmico na posição de detentor do saber e o sujeito não acadêmico como “objeto” da pesquisa,

fornecedor de dados a serem coletados. São sim, como mostra Portelli (2010, p. 3) “sujeitos de um projeto compartilhado”, em que a entrevista se apresenta como “espaço compartilhado de narração” (p. 4).

Khoury (2001) também enfatiza que os sujeitos históricos não devem ser pensados como uma abstração, ou como conceito, mas sim e sempre, como pessoas vivas. Mais do que a busca de dados nas fontes, precisamos compreendê-las como práticas e expressões de práticas sociais, que são responsáveis pela constituição dos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Isso implica no desenvolvimento de habilidades que nos auxiliem na seleção dos entrevistados, na realização das entrevistas e no processo de transcrição e interpretação das narrativas. Assim, algumas questões se colocam:

[...] como temos pensado e trabalhado a oralidade como temática de estudo ou referencial de análise? Como temos feito uso de nossas falas? Que consciência temos do lugar de onde falamos, do direito de falar? Que consciência cada um de nossos interlocutores, nas pesquisas, tem do lugar de sua fala e do direito de se expressar com liberdade? Como explicações desse processo são restituídas às pessoas cuja experiência estudamos, que normalmente se fazem pela via da escrita? (KHOURY, 2001, p. 93).

A constituição do documento oral, mesmo transcrito se dá a partir “de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada” (ALBERTI, 2013, p. 32), o que exige do pesquisador respeito pelo o outro e por suas visões de mundo. As entrevistas de história de vida são mais extensas e exigem maior envolvimento do entrevistado, pois é preciso que ele fale sobre sua vida, aprofundando em determinados momentos e “exige que o entrevistado e entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elegessem apenas um desses cortes como objeto da entrevista” (ALBERTI, 2013, p. 48).

As questões éticas, de acordo com Portelli (1997), são necessárias para o respaldo dos pesquisadores que usam a metodologia. Guardar as autorizações das entrevistas, obter a aprovação das transcrições e ter o compromisso com os usos que se faz do material da entrevista, para que estes não prejudiquem os entrevistados, são alguns cuidados inerentes à História Oral. Mas é preciso ter atenção, para que esse trabalho não se torne algo burocrático. Para além dos manuais e de todas essas diretrizes, Portelli (1997, p. 15) afirma que ter compromisso com a honestidade significa “respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos; bem como respeito intelectual pelo

material que conseguimos”. Logo, é no trabalho de campo, sem o qual não podemos falar em História Oral, que tudo começa.

É preciso considerar que todas as vezes que vamos entrevistar alguém, invadimos sua privacidade e tomamos o seu tempo, nesse sentido, temos que ir à casa de nossos entrevistados e iniciarmos uma conversa, ouvi-los, aprender com eles. Lembrando que não conversamos com as fontes, mas com as pessoas e que “nós estamos ali porque não sabemos de coisas que os entrevistados sabem. Trata-se de uma experiência de aprendizagem para nós, para o historiador, e é uma experiência em que a relação entre quem ensina e quem aprende se inverte, se troca” (PORTELLI, 2010, p. 5). Além disso, recomenda-se também contar sobre nossas vidas, afinal por que esperamos que os outros falem de si, se nós não estamos dispostos a contar nada sobre nós?

Assim, para fazer História Oral é preciso entender que esta não se baseia apenas no procedimento da entrevista, mas se constitui a partir de várias etapas, que vai desde a elaboração de um projeto de pesquisa, perpassa pela seleção de quem será entrevistado, de como ocorrerão as gravações, as autorizações para uso das entrevistas, transcrição, análises, interpretações, arquivamento, devolução, divulgação, publicação e usos das falas dos entrevistados em variados momentos e situações. É preciso reservar tempo para a realização das entrevistas e compreender que a entrevista não ocorre em ordem cronológica. O processo de transcrição exige dedicação, paciência e sensibilidade. No momento de passagem da entrevista para a forma escrita, percebemos o quanto é importante ter uma gravação de qualidade, desde o equipamento utilizado, as condições e o local de gravação até a forma de condução da entrevista. É necessária muita atenção e disponibilidade para a realização das transcrições. (ALBERTI, 2013; MEIHY; HOLANDA, 2013; PORTELLI, 2016).

Para esta pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas de História de Vida com duas professoras (Araujo e Oliveira) e dois professores (Souza e Barbosa), com formação superior nas áreas de Geografia, História e Letras. Os entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ter formação em curso de licenciatura, ter concluído o curso a partir de 1996, ano de promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)² ser professor

² BRASIL. Congresso Nacional. *LDB (1996)*. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

da rede pública de ensino e ter o mínimo de cinco anos de atuação da docência. As entrevistas aconteceram durante o ano de 2016 e seus usos foram autorizados pelos professores a partir da assinatura do termo de cessão de direitos.

TIPOLOGIA DOS SABERES DOS PROFESSORES

Do ponto de vista histórico, Nunes (2001) destaca que a discussão sobre o tema “saberes docentes”, no âmbito internacional, iniciou a partir da década de 1980, principalmente devido à profissionalização do ensino e à aquisição de conhecimentos por parte dos docentes, na busca pela legitimidade da profissão. No caso do Brasil, foi a partir da década de 1990 que os estudos sobre os saberes surgiram (NUNES, 2001). Nesse contexto, a preocupação era em resgatar a função do/a professor/a, pensando a construção dos saberes docentes não apenas no âmbito da academia, mas que perpassasse o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente.

Nunes (2001) mostra que António Nóvoa foi um dos primeiros autores a se preocupar com uma abordagem teórico-metodológica que analisasse as trajetórias e as histórias de vida dos professores, opondo-se aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Com essa nova abordagem, o professor passava a ser o foco dos estudos, destacando a relação do pessoal com o profissional na atuação docente, bem como os saberes construídos pelos professores. A partir dessa abertura, que outros autores passaram a estudar os saberes docentes segundo as percepções dos professores, como Maurice Tardif, por exemplo. E é nesse viés, que este artigo se insere, destacando narrativas docentes sobre o saber ser professor/a.

Os saberes da experiência são construídos nas vivências, ao longo da vida. Para Tardif (2011), os saberes experienciais integram os saberes pessoais e os escolares, que se articulam nas narrativas dos professores quando se referem a sua prática docente. No quadro 01, apresentamos as tipologias dos saberes docentes propostas e organizadas por Tardif (2011).

Quad. 1. Os tipos de saberes docentes

<p><i>Os saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)</i></p>	<p>“Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2011, p. 36).</p>
--	--

<i>Os saberes disciplinares</i>	“[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento” (TARDIF, 2011, p. 38).
<i>Os saberes curriculares</i>	“Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38).
<i>Os saberes experienciais</i>	“Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Percebemos que os saberes docentes têm origem em diversas fontes, estão ligados ao exercício da docência, bem como por diferentes momentos das trajetórias dos professores. No quadro 01, temos a definição dos tipos de saberes docentes. Já no quadro 02, destacamos os espaços e as formas como os professores entram em contato com esses saberes. Percebemos que os saberes docentes se constituem a partir da relação dos professores com os espaços de formação e com outras pessoas. Por isso, o saber docente é complexo, mutável, diverso, plural, heterogêneo etc.

Quad. 2. Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, de estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2011, p. 63).

Desse modo, Tardif (2011) entende que o saber, são os pensamentos, as ideias, os juízos e os discursos, que obedeça, a “exigências de racionalidade”, já que

[...] Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que me proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2011, p. 199).

Nesse sentido, “o melhor método para ter acesso a essas exigências de racionalidade presentes no locutor ou no ator é questioná-lo (ou questionar-se) sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação” (TARDIF, 2011, p. 200). Assim, pode-se conhecer os motivos ou argumentos de quem está falando, ou seja, ao justificar quando somos questionados, utilizamos o que sabemos para tal e são esses saberes que possibilitam a discussão. Assim, o saber dos professores se insere nesse contexto, pois os docentes são sujeitos dotados de racionalidade, com capacidade de agir, falar e de pensar e, sabem elaborar explicações do que orienta suas práticas. Por isso mesmo, os professores possuem um repertório de conhecimentos, que os auxiliam no exercício da profissão, a partir deles, são capazes de racionalizar, de nomear, de objetivar e de agir e na sua prática pedagógica.

Todas essas relações são singulares, pois a maneira como cada professor/a constitui e mobiliza seus saberes, é singular. Para Charlot (2000), essas questões implicam relações de sentido, de desejo e de prazer, coisas que estão relacionadas ao valor do que se aprende “o desejo é a mola da mobilização e, portanto da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 82). O valor do que aprendemos (negativo, positivo, ou nulo) se desenvolve com o tempo, pois, o “[...] ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e o valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Desse modo, o saber para Charlot (2000, p. 62) é uma relação do sujeito com o seu mundo e, antes de tomar forma como “objeto autônomo”, por exemplo, o saber depositado nos livros, o saber é atividade e relação. Se estudar a relação com o saber é importante, “é porque o saber é relação”. Aqui cabe trazer o entendimento sobre cultura para Charlot (2005, p. 95):

[...] A cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos, ela adquire uma forma de individualidade: o artesão, o 'operário da indústria', o médico da zona rural, o professor das séries iniciais da Terceira República etc. Ela é também uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o mundo não é somente lugar em que atuar, mas um universo de sentido. A cultura, enfim, é o processo pelo qual um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido.

Assim, interessa-nos as relações com os saberes dos/as professores/as que emergem das narrativas, relações construídas na cultura familiar; na escolarização básica e superior; e no exercício da docência. Podemos então compreender que é através da argumentação e das relações que o professor valida seus pensamentos, proposições e práticas, justificando o que faz e porque faz. Em outras palavras, professores/as no exercício da docência vão desenvolvendo saberes específicos, oriundos do seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio, conforme discussão da próxima seção.

OS/AS PROFESSORES/AS E SEUS SABERES: NARRATIVAS E REFLEXÕES

Pode-se observar que são muitos os discursos sobre a docência, mas muito pouco se considera o que sabem os próprios professores sobre a profissão docente. Desse modo, destacamos principalmente os saberes oriundos da experiência na docência, focalizando as narrativas do saber ser professor/a. Para iniciar, apresentamos relatos dos entrevistados sobre a importância dos professores na vida dos estudantes.

[...] é incrível a presença dos professores, as transformações que certos professores trazem na vida do jovem, dos alunos [...] é doado, é, é espontâneo, é coisa de professor mesmo. Vem e transforma a vida das pessoas sem querer nada em troca [...]. (Professora Oliveira).

[...] eles representam um modelo mesmo de o que é ser professor, como ser professor. O que eu sou, o que eu sou hoje é por causa dos professores que eu tive. Tive bons professores [...] então para mim eles representam um modelo mesmo de professores responsáveis, qualificados. Que eu quero também servir um dia de exemplo para alguns alunos meus. (Professora Araujo).

Professor ele faz muito na vida de um aluno, tanto pra construir como para destruir também não é? Porque a gente sabe que, quem já foi aluno sabe que tem professor que sinceramente não é? Acaba com a vida do aluno, uma palavra, um gesto, uma forma de agir faz toda a diferença [...] e hoje como a gente vive [...] numa sociedade carente [...] eu não digo nem tanto material, mas afetiva. (Professor Souza).

Esses trechos ilustram a postura dos entrevistados em relação à profissão docente. Segundo Arroyo (2013), as recordações sobre nossas professoras e professores se caracterizam como um dos primeiros aprendizados como docentes. São pessoas próximas e permanentes em nossa socialização, pois convivemos com eles/elas, desde a educação infantil e por muitos anos. Essa dinâmica se caracteriza como uma especificidade de nossa socialização profissional, ao contrário de muitas outras profissões, temos experiências com a docência desde que iniciamos nossa vida escolar. As lembranças dos tempos de alunos na escola contribuem para que,

[...] Muitas de suas formas de ser professor, professora no presente eram reações a vivências escolares esquecidas em algum lugar do seu passado. O reencontro com a infância e adolescência não vividas ou bem vividas nas relações escolares, passa a ser decisivo nas formas de viver o magistério, de tratar as crianças e adolescentes com os quais convivem. (ARROYO, 2013, p. 201).

Quando narram as experiências sobre a escola, já como professores/as em atuação, continuamos a perceber que os saberes docentes são temporais e espacialmente construídos na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. As experiências do passado, como estudante, influenciam e orientam sua prática docente anos depois. Os saberes dos professores são sempre uma construção contínua, que não se encerra nesse ou naquele momento, é uma construção ao longo da vida.

Além disso, as experiências vividas em sala de aula contribuem para a construção dos saberes docentes, assim como as primeiras experiências na docência, que são importantes para observarmos os desafios e os aprendizados que os professores desenvolveram nessa fase da profissão. Oliveira, por exemplo, mostra-se com postura de quem está aberta ao aprendizado com os colegas, os funcionários da escola e os estudantes. Os saberes experienciais narrados por ela trazem a riqueza do universo que é a escola, a sala de aula, a profissão docente.

É, meu início de carreira como professora é, eu posso dizer que, todo início é inexperiente não é? Mas eu sempre busquei informações, orientações, se eu tinha dúvidas eu conversava com coordenadores, orientadores, até mesmo às vezes eu conversava com aquela porteira/servente mais antiga da escola, aquela pessoa que está lá a mais tempo. [...] Às vezes tu tens um problema em sala de aula que pode acontecer de um coordenador, a diretora ou alguém da gestão te dar uma solução, tu conversa com o porteiro/servente, com a merendeira que às vezes sabe algo que ninguém mais sabe daquele aluno, daquela turma que vai te favorecer e conhecer melhor, e saber tatear é, lidar com a turma e atingir teu objetivo. (Professora Oliveira).

A professora Araujo no trecho a seguir relata sobre como sua prática docente foi se modificando com o tempo de docência.

Bom, no início como eu te falei, eu tinha apenas dezenove anos, eu não sabia nem como falar para um aluno para ele se comportar, eu não sabia manter o controle, eu não tinha controle de sala de aula. [...] Eu chegava na sala às vezes eu não sabia nem o que fazer, como é normal todo início, apesar de ter feito Magistério, ter estagiado no Magistério [...] meu primeiro ano como professora quando chegou o final do ano eu falei: - eu não fiz nada, meu Deus que tipo de professora eu sou? Passei o ano todinho, para mim eu não tinha feito nada por aqueles alunos não é? Mas hoje eu já sei que fiz, mas na minha cabeça eu não tinha feito nada. Eu era muito ingênua, pouca criatividade, tinha medo de fazer algumas coisas, de usar alguma dinâmica. Hoje eu posso dizer com certeza que eu sou uma professora, entendeu? Eu durmo tranquila, eu sei que eu faço da maneira que eu tenho que fazer [...] o meu trabalho hoje tem qualidade. Isso eu digo com todas as letras e abro a porta da minha sala para quem quiser entrar, da escola onde eu trabalho, deixo conversar com os meus alunos, com alguns colegas de trabalho. Eu digo hoje: meu trabalho tem qualidade! [...] Hoje eu digo com todas as letras, sem medo de errar, tanto na parte técnica, de ser professora, de mexer com diário, notas, planejar, eu posso dizer que eu sou a professora que mantenho tudo isso em ordem no tempo certo, faço meu planejamento, é concluo diário no tempo previsto, notas no tempo previsto [...] e na questão de ministrar aulas também, minhas aulas tem qualidade. (Professora Araujo).

A partir desses relatos, percebemos que “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de sua identidade profissional” (TARDIF, 2011, p. 86). Os primeiros anos da carreira profissional são responsáveis por um grande acúmulo de experiências na docência, dado que as condições em que muitas vezes são submetidos no início da carreira exigem aprendizagens rápidas, pois “[...] os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional” (TARDIF, 2011, p. 51).

Tardif (2011, p. 86) afirma que no início da carreira a “estruturação do saber experiencial é mais forte e importante”. Logo, a partir das narrativas dos entrevistados, as primeiras experiências na docência se mostraram como importantes para a continuidade do trabalho como professor/a, pois aprenderam a lidar com os estudantes, a equipe escolar, as questões burocráticas enfim, com todas as demandas e os recursos laborais.

Nos relatos dos entrevistados também percebemos a importância do tempo no exercício da docência. Tardif (2011, p. 88) destaca que “com o tempo, os professores aprendem a

conhecer e a aceitar seus próprios limites”; “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem essas funções”. A seguir elencamos algumas situações as quais se identificou em que os professores mobilizam saberes no espaço escolar.

[...] Vou usar gênero [textual], aí eu resolvi usar o gênero receita e aí pedi para que eles trouxessem receitas, fizessem uma pesquisa na família, não é? Com os avós, com os pais, mães ou escolhessem a comida preferida e trouxessem a receita por escrita, depois eles montaram grupos não é? E aí eles foram selecionando, aí eu pedi para que eles fizessem uns cartazes e fizessem aquela receita para trazer para a sala e aí depois a gente ia não é? Confraternizar não é? Comer tudo aquilo que eles iam trazendo, mas foi interessante [...] Então nesse dia foi uma festa, eles explicaram lá direitinho como é que fazia, porque usava aquela numeração, porque era meia xícara, porque era um quarto de fermento, porque era isso. Então eles viam de uma forma prática aquilo que ia usar: os numerais. Era diferente de ter que decorar aquele monte de coisa, ordinal fracionário, entendeu? Então já viram aquilo de uma forma prática. (Professor Souza).

O professor Souza se identifica com metodologias que proporcionem uma abertura maior para a participação dos alunos nas aulas, como por exemplo, sua aula sobre numerais e o uso de receitas para dialogar com a realidade dos estudantes.

A professora Oliveira também defende uma aula dialógica, ao narrar que trata de temas como a gravidez na adolescência, virgindade até o aquecimento global, pois a Geografia é uma disciplina que deve se preocupar com “a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o vizinho, com o bairro, com a cidade, com o mundo”, e que, “às vezes um problema no bairro do aluno é fruto de assunto de um conteúdo. Busca-se o conteúdo para dar sentido na aula e ele fazer uso desse conhecimento para a vida dele”. No trecho abaixo, exemplifica como mobiliza os saberes da experiência para fazer essa articulação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes:

[...] Por exemplo, lá no texto está falando de envelhecimento populacional, aí vamos para as pirâmides, vamos conceituar o que é pirâmide etária e aí depois a gente foi para o contexto geral, aí a gente desce para o finalzinho do livro, o que não tem no livro didático do aluno eu vou buscar em outro livro e aí, nesse outro livro aqui como é que esse autor trata esse assunto? Aí lá tem um resumo, um textinho que fala sobre o idoso no mundo em alguns países desenvolvidos, subdesenvolvidos. [...] Então aí quando a gente desce para a sala de aula, vamos ver, quem é que mora aqui com idoso, quem tem idoso na família? Aí a gente parte,

dá uma abertura para o Estatuto do Idoso. –Porque foi necessário gente criar um Estatuto para dizer que a família é obrigada a cuidar do idoso? [...] Ah bom, aí a gente vai ver que na comunidade africana o idoso é tratado com cuidado, com esmero porque ele vai repassar o conhecimento, vamos para a aldeia indígena, nós vamos encontrar lá o idoso, aquela idosa que vai repassar o conhecimento das ervas, dos rituais, do conhecimento, da relação simbiótica entre o indígena e a natureza [...]. E aí nós nos dizemos civilizados, acesso a tecnologia de ponta, acesso a toda uma comunicação e o nosso idoso fica lá no canto indiferente. [...] Tudo que um idoso quer hoje é que tu sente do lado dele e conta, até às vezes imaginário as aventuras da adolescência, da juventude, o idoso ele é uma [...] uma caixa cheia de, um mundo mágico, tu abre aquela caixa ele se revitaliza, tu aprende com ele e ele não é tido como, não é tratado como um invisível. Então partir dessa atividade com o livro, do conhecimento geográfico e tal, aí eu trabalhei com os alunos uma experiência [...] eu elaborei um [...] Um roteiro de entrevista [...] só prestamos para chorar no final, eu choro muito sabe. Ave Maria, brigo e choro ao mesmo tempo. [...] Aí elaboramos aquele roteiro de entrevista, marcamos a data, saímos do livro não é? Partimos para o mundo lá fora. Vieram lá no roteiro de perguntas desde como era tratado o tabu da virgindade, como é que eram as primeiras relações, se existia anticoncepcionais, como era essa história do primeiro beijo, como é que acontecia o namoro. [...] daí nós perguntamos também como era a questão da relação deles enquanto jovens com os idosos da época, os pais, os avós, os tios, como é que era essa relação, se mudou muito essa relação daquela época pra hoje. O sobrinho ou o neto que estava entrevistando da sala não é? Ou filhos, às vezes teve idosos que teve filhos mais tarde não é? Então assim, esse adolescente de hoje com o idoso de hoje, ele adolescente, o idoso de hoje quando jovem com o idoso da época, como é que era essa relação de respeito, de cuidado, de valor? Essas coisas, então assim. Descobrimos que numa determinada turma, descobrimos que tinha um aluno que faltava muito não é? Por que ele faltava muito? Então ele foi criado pela avó e a avó era hipertensa, era diabética, a avó tinha crises constantes. Era ele com seus dezessete anos que dava banho na avó, que tinha que ter o controle sobre a medicação da avó, alimentação. Gente se ficasse só no livro didático teríamos oportunidade de ter essas experiências, de conhecer o colega? Porque tem colega que só se vê ali, é o colega que senta do lado, ou na frente, atrás ou o que senta lá no fundo, tu passa dois, três anos tu não sabe nem onde o colega mora, não conhece o colega, não sei o que, não tem aquele respeito, aquele olhar diferenciado com o teu colega, de valor não é, de valorizar o colega. Ah, no final nós choramos, é emocionante [...] Então assim, depois dessa roda aí eu te pergunto: o coordenador sabe que aconteceu isso na sala de aula? Caramba, não sabe. É, o diretor sabe que acontece isso na sala de aula? [...] é um universo a sala de aula, a sala de aula é um universo, que vivemos experiências que ninguém nem sabe tá? Isso foi só um exemplo. E depois descobrimos que a vizinha dele foi para UTI, para o hospital, ficou internada e chegou a falecer não é. Então assim, o melhor de tudo, tudo, no final é que alguns falaram: - eita professora, mas a senhora também fica mexendo com a gente. Eu falei: - mas é para mexer mesmo, a Geografia não tá congelada dentro do livro não, as letras, as palavras, os conteúdos têm que sair andando, entrar no ouvido, nos olhos e no coração de vocês e nos pés de vocês. Ou seja, foi para eles foi uma experiência gratificante, para mim também. [...] Então assim [...] passaram a, a ter um relacionamento melhor com os idosos das famílias deles, é isso, um exemplo só não é, de aula. (Professora Oliveira).

Através deste trabalho sobre envelhecimento populacional, a professora Oliveira aponta que a atividade fez com que a turma refletisse sobre a relação deles, com os idosos de suas famílias.

Compreendemos que são muitos os saberes que dão sustentação à prática docente, mas, a partir do exemplo acima narrado pela professora Oliveira, percebemos que na atuação em sala de aula, saberes docentes são constituídos e mobilizados a depender da turma, da escola, da realidade dos estudantes etc. “[...] nesse sentido, a relação professor-aluno, a relação do professor com seus pares, a relação do professor com a própria instituição e a relação do professor com a sociedade contribuem na construção dos saberes escolares” (SOUZA, 1998, p. 111).

O professor Barbosa relata sobre a criação de um grupo de teatro e o trabalho com filmes podem facilitar a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.

[...] criei um grupo de teatro [...] lá no São José e criei um grupo de teatro, eu fiz uma peça [...] A gente trabalhou até a, era sobre Júlio César, fiz uma peça lá sobre Júlio César, Júlio César, Roma, aí mostrei uns filmes lá pra eles, da época não é e tal, bacana, os alunos lá, era bem interessante porque essa escola lá em Palmas ela era conveniada [...] era bem interessante trabalhar com eles. (Professor Barbosa).

Também sobre a mobilização de saberes na experiência docente, a professora Araujo destacou a importância de fazer com que os alunos aprendam a interpretar os diversos discursos e que entendam também o mundo, por isso

[...] eu gosto de trabalhar leitura, produção, gêneros textuais, entendeu? E literatura vem depois, também gosto, mas não dá conta de memorizar datas, características, eu gosto de trabalhar na forma mais livre, do aluno se expressar melhor, falar melhor, eu gosto que os alunos se expressem, que o aluno interprete, tipo um comercial de TV, uma piada [...] o aluno eu gosto que ele entenda o mundo. Que ele entenda o que está acontecendo a sua volta, os discursos que têm. (Professora Araujo).

Para Arroyo (2013), além de ensinar os conhecimentos das disciplinas, professoras/es precisam ensinar também humanidade aos educandos, é preciso que os professores sejam mais humanos e compartilhem isso com os estudantes. Logo,

[...] aprender a ser, desenvolver-se no convívio com os semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-se nos humanos, no convívio com os sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles

entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura. (ARROYO, 2013, p. 65).

Assim, a escola é um lugar onde professores tentam ensinar alguma coisa e estudantes tentam aprender alguma coisa. Ambos compartilham e constituem saberes no processo de ensino-aprendizagem. Na escola, além de aprender a ler, por exemplo, se aprende também a imaginar, a sonhar, a crescer etc. Assim, a escola se mostra como “um lugar de saber”, de aprender as coisas, e os professores são sujeitos que dominam e produzem saberes, como visualizamos nos relatos sobre envelhecimento populacional, literatura ou teatro (CHARLOT, 2000). Podemos, inclusive considerar que, ao relatarem sobre os saberes experienciais, os professores estão fazendo um exercício de reflexão sobre a profissão, sobre sua atividade docente.

Esses relatos nos mostram que as narrativas docentes se apresentam como oportunidade de partilha dos saberes da experiência de cada professor/a, logo,

[...] A memória e a narração exercem papel importante nesse processo. A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais na docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a. O trabalho com histórias de vida vem como possibilidade de contraposição aos movimentos de aceleração da vida, da formação e da docência, buscando um processo de formação e construção de saberes que se deseja mais humano, existencial, partilhado [...]. (BRAGANÇA, 2012, p. 33).

As narrativas dos nossos interlocutores nos mostram que as recordações das experiências formadoras (JOSSO, 2004) são significativas para a compreensão do como e do porquê as professoras e professores se tornaram o que são hoje, considerando que,

[...] Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48).

Percebemos que, além da história escolar dos sujeitos e da formação superior, a sala de aula é um espaço de aprendizado constante, onde se apropriam novos saberes a partir da experiência na docência. Nesse sentido, os docentes se apresentam como um dos protagonistas do

processo educacional, que enfrentam muitos desafios durante a sua trajetória profissional, mas também vislumbram suas possibilidades.

Oliveira compreende sua relação com a docência a partir da afetividade, do compromisso social e do diálogo. Isso nos leva a destacar um dos momentos marcantes de sua trajetória como professora, quando a escola, onde lecionava, tornou-se militarizada. A sua concepção de educação e de profissão não permitiu sua adaptação a tal mudança, pois

[...] quando houve a mudança do civil para o militar foi impactante na minha vida, eu pela primeira vez, eu senti na minha vida em alguns momentos vontade de chutar o balde, de desistir, largar, não aparecer mais no trabalho [...] Então eu não estava preparada para essa mudança, foi um choque de cultura e pela primeira vez eu precisei, eu precisei do profissional médico, psiquiatra, porque se eu amo tanto uma coisa eu passo a não querer mais aquela coisa? [...] Mas não é questão da sala de aula, era a questão da mudança, ambiente de trabalho, das mudanças do ambiente de trabalho e aí foi a primeira vez que eu tirei licença médica, fui diagnosticada com início de depressão, estresse, por dificuldades de adaptação. [...] eu estava doente [...], eu não conseguia sorrir, eu não conseguia falar besteira, palhaçada sabe assim divertir, eu num tinha mais alegria, eu não tinha mais alegria, era só aquela tristeza, a tristeza ela é estranha, ela vai te consumindo por dentro. [...] uma experiência desagradável, mas marcante, porque nós temos que saber que nós temos limites e o meu limite ele não me permitia mais é, vestir uma nova roupa que seria assumir a identidade militar.[...] chegou ao ponto de umas colegas falarem assim: - poxa [...] tu não sorri mais. Chorava, dava crise de choro, dava crise de choro de cortar o fôlego, choro de morte. Eu digo que é choro de morte que dói que vem arrancando tudo de dentro para fora não é? [...] Aquilo começou me martelar e eu não conseguia reagir [...] um sistema muito rígido sabe, muito observado, muito rígido, muito cobrado. Então assim, eu não me adaptei, foi questão de não adaptação mesmo. (Professora Oliveira).

O professor Barbosa também relata que, ao chegar na cidade de Araguatins, deparou-se com uma situação que o fez sentir vontade de desistir da profissão. Segundo ele,

Tinha um gestor lá que eu não vou citar o nome, esse cara estava fazendo maracutaia dentro da escola, roubando mesmo, roubando descaradamente, superfaturamento de livro [...] negócio mesmo pesado. Aí eu fui e denunciei, claro, anonimamente eu denunciei e a escola começou a aparecer um pessoal lá estranho[...]Aí depois se abriu uma reunião lá, convocada pela própria diretoria regional [...] já estava na escola pra defender esse diretor, que ele era um cara excelente e bá, bá, bá. [...] eles já sabiam que tinha sido eu, devia ser apedrejado, que não sei o que. [...] Aí nesse episódio aí, aí deu assim muita vontade de, de desistir sabe, eu me senti impotente assim. [...]aí o pessoal depois foram fazer lá uma varredura mesmo, entendeu? Aí encontraram mesmo as maracutaias do cara, a escola gastar quatro botijão de gás no dia, coisa assim esdruxula, é, superfaturamento de livro, comprava para a biblioteca. Gente, foi tanto. O cara estava roubando mesmo assim, a escola já é pouco o dinheiro, não é muito, mais o

cara estava, estava metendo a mão mesmo lá. [...] Abafaram lá, tiraram ele da escola, parece que até hoje ele tá na DRE lá, trabalhando na DRE [...] Eu sei que em alguns momentos assim eu senti vontade, onipotente assim de ver um negócio desse sabe, merenda, dinheiro da merenda não é, dinheiro da merenda, faltava merenda lá pros alunos, pra gente mesmo professor e de repente o cara metendo a mão [...]. (Professor Barbosa).

Para compreender o significado desses momentos é preciso levar em consideração a identidade de cada professor/a; é necessário um olhar sobre suas histórias de vida, suas ações e seus projetos, transformando essas experiências em aprendizado. Sobre isso, Tardif (2011, p. 107) ressalta que os professores precisam utilizar, na profissão, o que ele chama de “recursos pessoais”, que possibilitam lidar com diversas situações e são oriundos de suas trajetórias, ou seja, os saberes da experiência também,

[...] abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.) o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2011, p. 108).

Alguns desafios fazem com que os professores saiam de lugares e escolas onde trabalharam, em busca de novas direções na profissão, mostrando que a docência envolve aprendizado constante, conforme visualizamos nas narrativas dos/as docentes Araujo, Souza, Barbosa e Oliveira.

[...] com todas essas experiências que eu já tive eu aprendi o seguinte como profissional: que nós não podemos desistir da educação entendeu? E que todo aluno, independente da escola, do nível que ele está, ele tem que ser tratado como algo importante [...] e que o trabalho tem que ser exercido com qualidade, independente do local que você esteja, tem que trabalhar com qualidade, fazer o possível, tratar aquele momento como muito importante. (Professora Araujo).

Quando você entra dentro de uma sala de aula você tem que entrar com a humildade de quem vai aprender. [...] Eu acho que dentro da sala de aula é algo que realmente é muito interessante, a gente observar os detalhes. Os detalhes das pessoas eu acho que vai deixando a gente tão mais gente sabe, assim, a gente vai

se lapidando. Muitas coisas que eu acreditava, muitos conceitos rígidos que eu tinha de vida e de pessoas e de maneira de viver eu vim quebrando nesses oito anos de sala de aula. Porque às vezes você tem um conceito de pessoa não é, de aluno que quando você vai parar para conhecer aquele aluno ele é fruto de um processo, ele não é aquilo, ele é resultado de uma série de outras coisas [...] sabe os psicólogos gostam muito dessa coisa do iceberg né, você só vê o que tá na ponta, o que tá embaixo, tem muita coisa que a gente não conhece. Então o lidar com sala de aula eu acho que me deixou muito mais humano, sabe, muito mais gente. (Professor Souza).

[...] quando você percebe que as pessoas gostam do seu trabalho, que alguém valoriza aquilo que você faz, eu acho que isso é bom [...] ter passado no mestrado foi bom e no final melhor ainda não é? E voltar para a sala de aula agora eu acho que mais experiente não é? Melhor não é? Volta com mais humildade ainda, porque você sabe que tem muita coisa pela frente ainda para fazer, para melhorar e aí você volta com uma experiência melhor, você volta melhor. [...] eu sempre digo, eu sei pouco, eu estou querendo aprender mais, o que a gente sabe é muito pouco assim. [...] não sou professor para ganhar dinheiro, porque eu sei que a gente não vai enriquecer nunca como professor [...] mas assim, eu acho que só crescer intelectualmente para mim já é, tá de bom tamanho, melhorar, se tornar uma pessoa melhor, um ser humano, pra mim isso é primordial, é fundamental no professor. (Professor Barbosa).

[...] eu vejo a formação continuada com o papel de trazer inovações, contribuições porque às vezes o professor fica é, muito preso ao cotidiano da sala de aula, da dinâmica de diário, de frequência, de nota, de avaliação e às vezes ele fica a desejar em saber o que está acontecendo na atualidade. [...] eu desempenhei já bastantes funções dentro do universo escola não é? E sempre incentivei os professores, os coordenadores: - gente tem que fazer curso, gente tem que estudar, gente vocês tem que procurar, não tem que ficar esperando do governo não é, trazer aqui para a escola, vocês vão atrás, principalmente de graça, vê onde é que tem e façam, estudem, é, então assim. [...] há uma necessidade de ler não é Bruna? Que o professor que não lê não sei nem porque que tá no posto de professor não é? [...] Tu tem que buscar livros, o professor tem que ser pesquisador, tem que ser escritor, não é só leitor de conteúdo, buscar outras leituras para entender esse universo. (Professora Oliveira).

Sobre as narrativas das professoras/es podemos dialogar com Charlot (2005, p. 77) ao afirmar que a “educação sempre supõe uma relação com o Outro”, esse “Outro” pode ser um conjunto de valores, de objetos, de práticas, mas também outro ser humano. Segundo o autor, “o docente é, ao mesmo tempo (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica)” (p. 77). Para Charlot (2005, p. 77), a relação

professor e estudante é uma relação de duas gerações, “a que entra na vida e a que traz um patrimônio ‘já aí’, estão envolvidos em uma “relação antropológica”, em que um precisa do outro”.

Percebemos que os desafios e as possibilidades do ser professor/a que se destacaram foram: professor/a tem que acreditar sempre na educação; os estudantes são importantes e devem ser tratados como tal; dedicação é uma premissa para fazer um bom trabalho; humildade e docência devem caminhar juntas e; busca constante for formação continuada. Nesse sentido, os saberes experienciais mobilizados pelos professores para a realização das reflexões empreendidas neste artigo foram sistematizados na Figura 1.

Figura 1: Saberes sobre o ser professor/a.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Através das narrativas analisadas, destacamos que professores/as da educação básica possuem saberes específicos, mobilizados em diversas situações da profissão; seja nos desafios dos primeiros anos na docência; no desafio de realizar uma aula que considere a realidade dos estudantes; ou na decisão de sair de uma escola por incompatibilidade de concepção educacional. Desse modo, a pesquisa considera os/as professores/as como sujeitos que utilizam e também produzem saberes, por meio de suas experiências docentes, que devem ser considerados pelos cursos de licenciaturas para contextualizar e (re)significar a formação de futuros professores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a conhecer e refletir sobre a profissão docente, problematizando e evidenciando os saberes experienciais de quatro professores da educação básica, em exercício na rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO. Nesse sentido, destacamos que a natureza do fenômeno educativo é multidimensional, portanto, o exercício de conclusão deste texto não foi fácil, pois sabemos que os argumentos nunca se esgotam e que muitos trabalhos ainda virão para discutir este mesmo tema, de variadas perspectivas. O que mostra a complexidade de estudos e pesquisas sobre a docência, assim como as narrativas de sujeitos que vivenciam diariamente os desafios de ser professor/a, ao exercerem a tarefa de formação humana e construção de identidades, em diferentes contextos.

As entrevistas buscaram conhecer as histórias de vida dos/as professores/as e o que podiam nos contar sobre a docência, fornecendo-nos argumentos, sentidos e percepções que orientaram suas práticas docentes. Assim, tivemos acesso a um repertório de saberes docentes, que versaram sobre a profissão, os estudantes, a sala de aula, o ensino e educação no geral. Além disso, o artigo procurou colocar em foco as narrativas dos professores sobre a profissão, na pretensão de dar destaque aos conhecimentos construídos e mobilizados pelos professores, ao longo de suas trajetórias docentes.

Concluimos que o saber experiencial desses professores foi composto por conhecimentos discursivos, por motivos e por intenções, isto é, o saber ser professor/a foi uma construção sócio-histórica, produzida por racionalizações e mobilizações que fizeram com que esses docentes tomassem decisões, fizessem escolhas, baseadas em suas práticas cotidianas, vivências, ideologias, contextos e experiências na sala de aula, na vida.

As narrativas também nos mostraram que a docência é uma construção ao longo da vida e que os saberes da experiência nos dizem que a profissão professor/a vai muito além da dimensão técnica, por incluir compromissos sociais com a transformação de realidades sociais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes, pertinentes e equitativas. A literatura nos diz que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, temporais e sociais. Assim, as narrativas dos quatro professores/as, além de evidenciarem todos esses elementos, também nos convidaram a entendê-los como sujeitos de reflexão e não apenas de reprodução; como sujeitos do conhecer e

do aprender, pois sim, sabem muito sobre a docência, mas reconheceram que é preciso aprender continuamente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARAUJO, Edileuza Batista de. [37 anos]. [agosto, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso, Araguaína, agosto de 2016.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, José Humberto Gomes. [50 anos]. [setembro, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, setembro, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 161 p.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da História Social. *Proj. História*, São Paulo, (22), p. 79-103, jun. 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril. 2001.

OLIVEIRA, Izarete da S. [40 anos]. [julho, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, julho, 2016.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e poder. Tradução Luiz Henrique dos Santos Blume e Heliana de Barros Conde Rodrigues. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2. p. 2-13, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Theresinha Janine Ribeiro. *Proj. História*, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p. 359-372, jan./jun. 2019.

SILVA, Edson Batista; COSTA, Henrique Rodrigues. Interdisciplinaridade: Uma Questão de Atitude. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás), Cidade de Goiás; Anápolis, v. 17, n. 02, p. 27-42, jul./dez. 2017.

SOUZA, Ronaldo da Silva. [35 anos]. [agosto, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, agosto, 2016.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Considerações acerca da prática docente na formação de professores. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás), Cidade de Goiás; Anápolis, v.1, n.2, p. 110-120, jun. 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Tradução Francisco Pereira. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. Histórias de vida como patrimônio da humanidade. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord.). *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 17-43.



Submissão: 20 de outubro de 2020

Avaliações concluídas: 21 de novembro de 2020

Aprovação: 08 de dezembro de 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CARDOSO, Bruna da Silva; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. Ali É Meu Mundo, É Meu Espaço de Crescimento: Saberes e Experiências Docentes em Araguaína (TO). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v.20, n.2, p.1-24, e-200207, jul./dez., 2020. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >