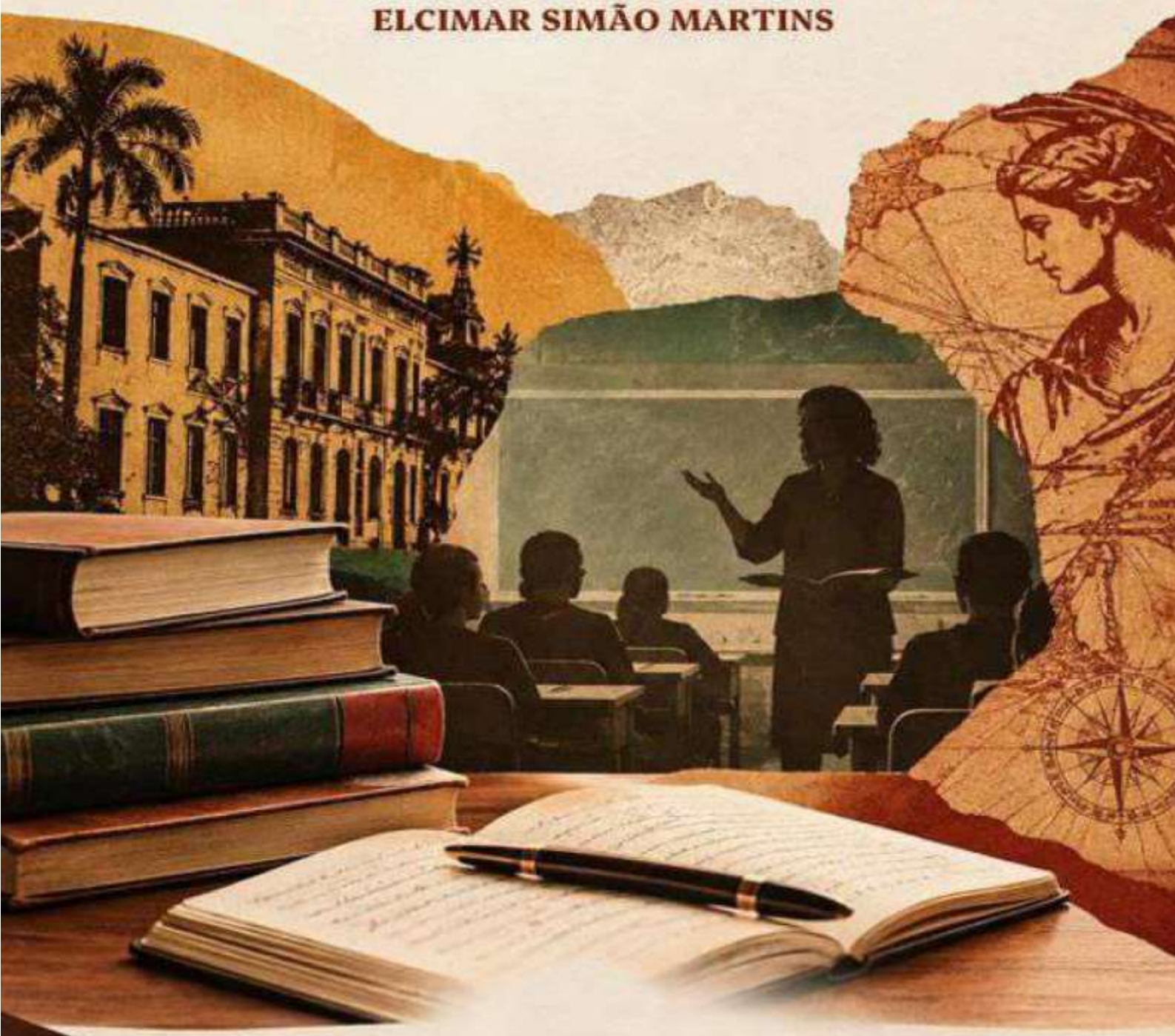
DIMENSÃO EXPERIENCIAL, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:

NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE
ELCIMAR SIMÃO MARTINS



60 ANOS UFMA 1966 2026 SEMPRE MAIS
EDUFMA
UFMA sibi SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

DIMENSÃO EXPERIENCIAL, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro

EDITORA DA UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima

Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE
ELCIMAR SIMÃO MARTINS

DIMENSÃO EXPERIENCIAL, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

SÃO LUÍS

EDUFMA

2026

© EDUFMA, 2026.

Diagramação	Oscar Reinaldo Verde
Capa e contracapa	Chatgpt
Revisão	Ana Paula Reinaldo Verde
Imagem	Fonte Anselmo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Verde, Ana Paula dos Santos Reinaldo

Dimensão experiencial, formação e trabalho docente [recurso eletrônico]: narrativas de professores/as de história da Universidade Federal do Maranhão / Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde, Elcimar Simão Martins. — São Luís: EDUFMA, 2026.

136 p.

Modo de acesso: <www.edufma.ufma.br>

ISBN 978-65-5363-625-5

1. Formação docente universitária. 2. Trabalho docente – Ensino superior. 3. Professores de história – UFMA – Narrativas. 4. Dimensão experiencial – Professor. 5. Experiência profissional – Professor. I. Martins, Elcimar Simão. II. Título.

CDD 378.12025

CDU 378.011.3-051

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2026]

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandra Martins dos Santos Soares

Cláuberson Correa Carvalho

Diana Rocha da Silva

James Maxwell Fernandes Araujo

Maria Áurea Lira Feitosa

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

NOTA DA COMISSÃO ORGANIZADORA DAS COMEMORAÇÕES DOS 60 ANOS DA BIBLIOTECA CENTRAL

Desde a fundação, em 1966, a Universidade Federal do Maranhão se sustenta no saber produzido e acumulado ao longo dos anos, fruto do trabalho de inúmeras pessoas que por seus corredores passaram e legaram sua vida. O correr do tempo, naturalmente, faz-nos olvidar a maioria dos nomes de modo que os livros se convertem, muitas das vezes, no único registro material entre nós, seja por terem a autoria da obra ou por terem deixado marcas de suas impressões em rabiscos e notas à margem nos livros da biblioteca.

Os livros, assim, são testemunhas da trajetória da Universidade e da sociedade maranhense. Marcam em suas páginas, sejamelas físicas ou digitais, o processo de desenvolvimento humano no âmbito dos aspectos científicos e sociais. Guardam a memória da construção da ciência no que se refere aos desafios, às inovações e contradições.

Haja vista isso, celebramos esse conjunto de publicações organizado pela Editora da Universidade Federal do Maranhão no contexto da efeméride dos 60 anos da UFMA e da Biblioteca Central, companheira inseparável na missão de formar pessoas alicerçadas no tripé do ensino, da pesquisa e extensão.

Os livros, como bem nos recorda o admirável poeta Mário Quintana, não possuem o poder de mudar o mundo, mas, sim, as pessoas que os lêem. Que os leitores dessa coleção, portanto, ao mirar a memória e a produção científica, técnica, artística, cultural e educacional registradas nessas páginas, possam ser tocados pela leitura a fim de se tornar agentes das mudanças que necessitamos. Boa leitura!

São Luís, 31 de agosto de 2026

Comissão Organizadora dos 60 anos da Biblioteca

Central da Universidade Federal do Maranhão

Traduzir-se

“Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo. Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão. Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira. Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta. Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem. Traduzir uma parte na outra parte que é uma questão de vida ou morte será arte?”

(GULLAR, 2017).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CT	Catálogo de Teses e Dissertações
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado da Questão
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano Decenal de Educação para Todos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo da Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 “Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira” 23

1.2 “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo” 33

2 “TRADUZIR-SE” METODOLOGICAMENTE 46

2.1 O “traduzir-se” teórico e metodológico 46

2.1.1 Abordagem qualitativa crítica 47

2.1.2 O método da História Oral temática e a técnica da entrevista narrativa 50

2.1.3 O caminho do “traduzir-se” 53

2.1.4 O lugar da pesquisa: “uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta” 55

2.1.5 Os professores/as do curso de História da UFMA: “a parte pelo todo ou o todo pela parte?” 58

2.1.6 O materialismo histórico dialético como método de análise dos dados 62

3 DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE 64

3.1 O trabalho do/a professor/a no ensino superior: “uma questão de vida ou morte” 65

3.2 A dimensão experiencial da formação do/a professor/a do ensino superior: “uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem” 75

4 UMA PARTE DE MIM É SÓ VERTIGEM: OUTRA PARTE, LINGUAGEM 85

4.1 O perfil biográfico dos/as professores/as: “uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira” 86

4.2 Trajetória de formação acadêmica profissional: “uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente” 91

4.3 Experiências docentes na formação e no trabalho: “uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem” 96

4.4 Aprendizagens na formação e no trabalho docente: “saber-se de repente” 109

4.5 Ser professor/a universitário/a: "uma questão de vida ou morte, será arte?" 115
4.6 "Uma parte de mim é permanente e outra parte se sabe de repente": as reflexões após a entrevista 119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 124
REFERÊNCIAS 131

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um a trajetória de inquietações, escutas, experiências e reflexões construídas no campo da formação docente universitária, especialmente no âmbito do curso de História da Universidade Federal do Maranhão. Ao longo de suas páginas, o leitor/a encontrará um estudo comprometido com a compreensão das relações entre os saberes experienciais, a formação e o trabalho docente no ensino superior, considerando as tensões, contradições e desafios que atravessam o cotidiano da universidade pública brasileira.

A obra parte do entendimento de que o trabalho docente universitário não pode ser analisado apenas a partir de dimensões técnicas, burocráticas ou curriculares. Ensinar, formar e produzir conhecimento constituem processos profundamente humanos, atravessados por histórias de vida, experiências, afetos, memórias, conflitos e resistências. Nesse sentido, o estudo valoriza a dimensão experiencial como elemento constitutivo da formação e do trabalho docente, reconhecendo que os saberes produzidos no cotidiano das práticas educativas possuem centralidade na constituição da identidade profissional dos/as professores/as universitários/as.

Ancorada na abordagem qualitativa crítica e fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa utiliza a História Oral temática e a entrevista narrativa como possibilidades metodológicas de aproximação às experiências formativas e profissionais de duas professoras e três professores do curso de História da UFMA. As narrativas apresentadas ao longo da obra revelam trajetórias marcadas por desafios, permanências, rupturas e reinvenções, evidenciando que a docência universitária é produzida em meio às contradições do trabalho no ensino superior contemporâneo.

O título e a organização dos capítulos dialogam poeticamente com o poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar (1930-2016), poeta maranhense, estabelecendo uma metáfora entre os múltiplos sentidos da existência humana e os processos de constituição docente. As expressões presentes nos subtítulos simbolizam as ambiguidades, tensões e movimentos que atravessam a formação e o trabalho dos/as professores/as universitários/as, compreendendo-os como sujeitos históricos em constante processo de construção e reconstrução.

No primeiro capítulo, intitulado “Introdução”, apresenta-se o tema da pesquisa, sua problemática, os objetivos e as inquietações que impulsionaram a investigação. As subseções “Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira” e “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo” introduzem reflexões sobre a constituição subjetiva e coletiva da docência, evidenciando as múltiplas dimensões que envolvem o ser professor/a universitário/a.

O segundo capítulo, denominado “Traduzir-se metodologicamente”, dedica-se à construção teórica e metodológica da pesquisa. Nesse momento, são discutidos os fundamentos da abordagem qualitativa crítica, os caminhos da História Oral temática e da entrevista narrativa, bem como o percurso investigativo desenvolvido no estudo. Também são apresentados o lócus da pesquisa, os sujeitos colaboradores e o materialismo histórico-dialético como método de análise dos dados. Trata-se de um capítulo que evidencia o compromisso epistemológico da investigação com a compreensão crítica da realidade educacional e das relações sociais que atravessam a universidade pública.

No terceiro capítulo, “Dimensão experiencial da formação e do trabalho docente”, desenvolvem-se discussões acerca do trabalho docente no ensino superior e da importância da experiência na constituição dos saberes profissionais. As análises demonstram que a formação do/a professor/a universitário/a ultrapassa os espaços formais de ensino e aprendizagem, sendo construída também nas vivências, nas relações sociais, nos desafios cotidianos e nas experiências acumuladas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. O capítulo problematiza, ainda, as condições do trabalho docente diante das transformações contemporâneas da universidade e das exigências impostas ao professorado.

O quarto capítulo, “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”, apresenta e analisa as narrativas dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. Inicialmente, é traçado o perfil biográfico dos sujeitos, seguido da análise de suas trajetórias de formação acadêmica e profissional. Em seguida, discutem-se as experiências docentes, as aprendizagens construídas no exercício da profissão e os sentidos atribuídos ao ser professor/a universitário/a. As reflexões produzidas a partir das entrevistas revelam à docência como prática complexa, contraditória e profundamente humana, marcada tanto por processos de sofrimento quanto por experiências de resistência, criação e emancipação.

Ao final da obra, as reflexões apontam que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho docente universitário. Os saberes construídos nas experiências vividas emergem como elementos fundamentais para pensar práticas educativas mais humanas, críticas e emancipatórias, capazes de enfrentar as tensões e contradições presentes na realidade do ensino superior. O objetivo deste livro é contribuir para o aprofundamento dos debates sobre formação docente, trabalho universitário, saberes experienciais e educação superior, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para pesquisadores(as), professores(as), estudantes e demais interessados(as) na construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas. Busca-se, assim, fortalecer perspectivas educacionais que valorizem a experiência humana, a produção coletiva

do conhecimento e o papel transformador da universidade na promoção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

1 INTRODUÇÃO

O poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, pode ser interpretado como uma aproximação de áreas distintas como a história, a psicologia, a psicanálise, a sociologia, e a filosofia que permitem destacar nesse poema a busca do autor pela própria existência em meio às contradições que a realidade concreta impõe, usando metáforas de uma subjetividade que é comum aos poetas.

“Traduzir-se” foi inserido, na primeira edição do livro “Na vertigem do dia” (1980), tomado como metáfora de algumas dicotomias experienciais entre consciente/inconsciente, racional/irracional, expressão/comunicação propostas no texto e que nele propõem um enigma caro à arte, à vida e à sua “tradução”.

No poema, Gullar elabora um conjunto metafórico no qual o título reivindica uma hermenêutica de si. *Hermēneuein* significa “declarar”, “anunciar”, “interpretar”, “esclarecer” e, por último, “traduzir” em que o uso da partícula “se” funciona como caráter reflexivo da própria poesia denotando um debruçar sobre si, ato, portanto, da inteireza do ser, fundante de uma experiência de transcendência com/na palavra, matéria-prima da poesia e do conhecimento, pois “pela palavra, o homem é metáfora de si mesmo” (PAZ, 1971, p. 43).

Para Adorno (2003, pag. 68), “traduzir-se” reverbera um diálogo com a modernidade, fazendo referência à clivagem do eu lírico, à ruptura de si mesmo, de “protesto contra uma situação social que cada indivíduo experimenta na vida hostil, estranha, opressiva”, uma “forma de reação à coisificação do mundo”.

Em seu ensaio “Roteiro do poeta Ferreira Gullar”, Bosi (2003, p. 171) aponta uma “secreta coerência de seus temas, imagens e afetos” e uma forma de “situar-se entre os objetos da cultura” de modo a construir um “sentimento vivo de um tom, a visão de uma paisagem estilística, a identidade de um rosto”, sem, contudo, desconsiderar esse roteiro como uma experiência literária que se renovou continuamente.

Segundo o próprio Ferreira Gullar (2008), seu nome é inventado, “pois tudo na vida é inventado, então inventei meu nome”, disse ele, em uma entrevista para a Academia Nacional de Letras do Portal do Poeta Brasileiro (ANLPPB) no ano 2000, embora, na verdade, seja uma soma dos nomes da família do pai e da mãe do poeta.

No poema “Traduzir-se”, Gullar (2008), propõe interpretar a si mesmo, procurando demonstrar a dualidade do ser humano, uma autoanálise, um autoconhecimento, uma descrição profunda de si mesmo. E foi desse poema que me

apropriei para falar de mim mesma quando da necessidade de me autotraduzir tendo em vista os caminhos percorridos até aqui, com vistas à conclusão do Doutorado.

Quando optei por enfrentar o "traduzir-se acadêmico" com o objetivo de galgar o título de doutoramento, não tinha em mente o quão difícil seria esse momento de minha vida e ouso ver-me como Maria Aragão[1], com a qual me identifico por ser mulher e professora de uma ascendência com ancestralidade africana, que vivenciou e lutou contra um período histórico (Ditadura Militar) com proximidades ao momento atual haja vista ser conduzido por vários ministros militares.

Dos tantos "traduzir-se" já enfrentados nesses anos de docência e agora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, da Universidade Estadual do Ceará, eis-me enfrentando a mais difícil, "traduzir-me", pois é chegado o momento de revisitar minha trajetória de vida tanto familiar, estudantil e acadêmica quanto profissional para conseguir alcançar a conclusão do Doutorado e, para tanto, eis-me a parafrasear um dos poemas de Ferreira Gullar[2] (1930-2016).

Gullar (1971) foi um maranhense militante que, durante o regime militar (1964-1988), período em que os direitos civis foram suspensos pelo Ato Institucional 5 (AI-5) e que a educação passou à égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi exilado em virtude de seus poemas.

Ainda recordo a imagem do professor Plínio da 7ª série[3] do ginásio do colégio onde estudei, comunicando a decisão da escola em seguir as ordens da LDB e percebo o quanto nossa legislação educacional perpassa os liames da ditadura militar, por meio das Diretrizes de Formação de professores/as da Educação Básica, da proposição da Escola Sem Partido[4] e da implantação do Novo Ensino Médio no contexto da Educação Básica.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, no âmbito da formação de professores/as, na concepção de Fonseca (2012), desencadeou um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. O objetivo era a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saber autônomo, quando as universidades tentaram contornar essa descaracterização introduzindo as

[1] Maria Aragão foi uma médica e professora maranhense na década de 60 e sua trajetória é marcada por sua militância política e por sua prisão em pleno regime militar.

[2] Ferreira Gullar, pseudônimo de José Ribamar Ferreira, maranhense, escritor, poeta, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista, ensaísta brasileiro e um dos fundadores do neoconcretismo, poesia concreta que valoriza plenamente a abordagem direta, fenomenológica em oposição ao concretismo ortodoxo.

[3] A 7ª série atualmente corresponde ao Ensino Fundamental conforme a Lei 9.394/1996.

[4] O interesse do projeto a partir da PL 867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), é coibir o livre pensar dos sujeitos que criticam as ideias conservadoras e antidemocráticas.

licenciaturas plenas em História e Geografia como continuidade ao curso de Estudos Sociais.

Assim, o fragmento do poema de Gullar apresentado na epígrafe remete-me a uma reflexão sobre o desafio posto à escrita de uma tese: perceber a complexidade que caracteriza todo ser humano. Ao mesmo tempo em que parte dele é identificado com todo mundo, conhecida pelos outros e por ele mesmo e outra parte é ninguém, isto é, desconhecida, sem identidade, fundo sem fundo.

Temos na docência do ensino superior desafios postos pelo mundo do trabalho que corrobora para sermos parte integrante da humanidade, conhecida pelos outros e desconhecida por nós mesmos, sem identidade, um fundo sem fundo, uma identidade questionada em seu trabalho quando incorpora dinâmicas que se modificam constantemente.

Afinal, tal reflexão está assentada nas formas da consciência individual sobre educação e, principalmente, no pensamento dos seus agentes, os/as professores/as que deveriam ensinar para além dos conteúdos didáticos sobre a educação escolar e acadêmica, das contradições existentes em seu trabalho e na formação docente.

Sacristán (1999) aponta para as dificuldades dos novos cenários para os intelectuais (professores/as, em nosso caso), quais sejam: submissão a um processo de privatização de suas ferramentas e de sua faculdade de julgamento político, depreciação da proeminência dos possuidores das visões do todo social na evolução da sociedade e nos processos de mudança e, sobretudo, a fragmentação do conhecimento que tira do intelectual o papel de visionário do todo, fazendo dele um especialista das partes em que se fragmentou o conhecimento.

Nos últimos anos do século XX e no início deste século, pesquisas sobre a formação do/a professor/a direcionada a sua práxis vem sendo amplamente discutida nas instituições escolares e acadêmicas, visto ser um fenômeno essencial para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Vázquez (1997, p. 5) coloca que a práxis é uma "[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação".

A reforma do Estado imposta pelo Consenso de Washington (1989) – uma agenda globalmente estruturada que objetivou manter o Estado diante do sistema capitalista de forma mínima para as ações sociais propondo uma administração gerencial, que racionaliza os gastos públicos como, por exemplo, para administrar os/as professores/as exigindo competência científica prática docente, considera o/a professor/a

do ensino superior um sujeito que deve exercer a docência universitária com formação diversificada, pois pode ser obtida em cursos de bacharelado; outros, que trazem a experiência profissional da forma de licenciados e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de cursos *stricto sensu ou lato sensu.*

Para Pimenta e Anastasiou (2001), os/as professores/as universitários/as têm-se colocado ao largo desse debate, continuando a identificarem-se como profissionais de seus campos específicos, mesmo quando a sua atividade principal é o ensino. Tal premissa, assevera Cunha (2009), revela-se no desprestígio da docência e na ausência de conhecimentos profissionais para o seu exercício, concorrendo para a fragilização e a precarização da sua condição como profissional da educação superior.

Os/as professores/as são orientados pela qualidade/excelência, do ensino superior sendo averiguada por um sistema nacional de políticas institucionalizadas, que se pauta nas práticas do fazer do/a professor/a de nível superior por meio da pesquisa e da produção do conhecimento, gestão acadêmica e trabalho docente.

Nas palavras de Demo (2002), o ensino com pesquisa ou o ensino para a pesquisa, embora tenham elementos comuns, não são a mesma coisa. O ensino com pesquisa constitui-se em uma proposta de trabalho educativo emancipador situado e o ensino para a pesquisa visa a formar o pesquisador em condições que lhes são inerentes.

Assim, a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando a cargo da instituição formadora que, por sua vez, o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente, em que cada professor/a ensina o que achar conveniente mediante a ementa do seu componente curricular.

O/a professor/a do ensino superior estabelece uma forma de trabalho produtivo sob a égide de um saber cada vez mais especializado em detrimento de suas experiências formativas. Traduzo esse fenômeno nas palavras de Gullar (2017) “uma parte permanente; outra parte que se sabe de repente”.

Integram-se nesse movimento, a procura e o repensar sobre as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente uma reflexão sobre os percursos do trabalho e da vida. Como aponta Ghedin (2002), nossa prática docente é um espaço gerador e produtor de conhecimento que passa por uma postura crítica de nossas próprias experiências quando refletimos sobre nossos fazeres e saberes mediante as implicações socioeconômicas e políticas do contexto, no enfrentamento do dia a dia na sala de aula.

A reflexão acerca da prática docente tem sido reconhecida como importante quando destaca a indissociabilidade entre a teoria e a prática, mas acima de tudo, a reflexão crítica que possibilita o questionamento e a desacomodação nos meios educacionais e sociais. Para Ghedin (2002, p. 138), "refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas". Uma postura crítica reflexiva servirá, além da qualificação do docente e do ensino por ele ofertado, para orientar o olhar dos sujeitos por ele educados.

A formação do/a professor/a não pode estar reduzida a questões meramente instrumentais, nas quais a sua tarefa esteja reduzida à escolha dos meios e procedimentos para a transmissão dos conteúdos, mas sim uma práxis pedagógica, numa perspectiva de que a práxis é uma atividade humana transformadora, principalmente quando desenvolvida no contexto histórico educacional, cuja construção maior é de constituir um ser humano cada vez mais humano.

O contexto acadêmico como um espaço de socialização e de construção de novos conhecimentos é o lugar no qual as experiências devem multiplicar-se. Para tanto, são necessárias reformas significativas na formação de professores/as. Por ter sido aluna e professora dessa instituição, vejo-me parte integrante desse mundo, mas ao mesmo tempo, fora dele, pois "[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores nos dizem" (TARDIF, 2002, p. 15).

Percebo também que não conheço esse cenário de formação tanto quanto gostaria de conhecê-lo e por isso se justifica a pesquisa – um retorno às origens acadêmicas com vistas a traduzir-me (compreender) a partir de minhas próprias narrativas em paralelo com as narrativas dos/as professores/as que contribuíram para a minha formação (professores/as do curso de História da UFMA).

Por meio desse encontro ou desencontro, quem sabe entre o todo e as partes, o que pesa, pondera e delira; entre o que almoça e janta; ou se espanta; é o que me proponho fazer ou produzir, utilizando a pesquisa oral, "traduzir uma parte de outra parte - que é uma questão de vida ou morte - ou arte?" (GULLAR, 2017).

Sou professora há 20 anos e como Nóvoa (2005) pontua são 20 anos ou 1 ano 20 vezes?! Acredito que são 20 anos bem e mal vividos, sentidos e ressentidos, compartilhados e isolados, cheio de temores e tremores (BONDÍA, 2004) pelo meu atravessamento formativo, pelo meu fazer no contraditório, pelo meu "fundo sem fundo",

de tentar traduzir-me em um contexto que é tão complexo e, ao mesmo tempo, singular, a humanidade.

Nesse contexto de pandemia da COVID-19[5], "parte de mim é estranheza", pois estou afastada das funções docentes por conta do doutoramento e, também, afastada dos colegas de trabalho, dos alunos, dos/as professores/as e até do lugar da pesquisa, onde também atuo como professora colaboradora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. E assim fui do comedimento ao devaneio, nas batalhas que enfrentei, pesquisando e compreendendo para traduzir-me e traduzir os sujeitos que fazem parte da minha pesquisa de campo (os/as professores/as do curso de História da UFMA).

A pandemia da COVID-19 trouxe a introdução do chamado "ensino remoto" que foi sendo adotado no âmbito educacional brasileiro obrigando o trabalho docente tanto em nível básico quanto superior a adaptar-se às condições emergenciais de ensino, mesmo que tais condições acentuem as desigualdades sociais, antes existentes.

O trabalho do/a professor/a do ensino superior nesse período de pandemia intensificou-se e as atividades direcionadas ao ensino passaram para a ordem remota sem condições objetivas e estruturais de um espaço educacional no qual o papel do Estado tornou-se mais acentuado exigindo resultados e diminuindo suas responsabilidades, quando o/a professor/a passou a financiar os instrumentos necessários a sua função docente, pois trabalhar em *home office* implica usar sua força de trabalho e sua estrutura familiar para atender as demandas que o trabalho docente em nível superior exige.

Essas reflexões resultaram em idas e vindas de desassossegos teóricos e metodológicos necessários, levando-me ao confronto comigo mesma que fazem parte da minha vida e que não podem ser concebidas ou apartadas do meu contexto, das pessoas, do meu eu como fala o querido e saudoso Gullar (2017) "uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo".

Proponho-me a compreender o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA para traduzir-me e vice-versa, pois o aprofundamento teórico no doutoramento permitiu-me ver subitamente fenômenos que antes não eram visíveis a olho nu. Como se uma parte de mim permanente, soubesse-se de repente, ao olhar para trás, despir-me, expor-me, escrever sobre meu trabalho e todo o processo em que estou implicada: como

[5] Segundo o Ministério da Saúde (2021) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

as formações, as experiências e os saberes que são um refletir permanente em meio à pseudoconcreticidade imposta pela sociedade.

Durante o meu traduzir com a construção da tese de doutorado, procurei uma parte de mim ponderando que não há espaço para concepções totalmente fechadas. Com base nessa análise, reitero a noção defendida por Tardif (2002) e que o grande desafio da educação universitária é compreender e viver a necessária articulação dialética entre o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, os saberes específicos da matéria e os saberes pedagógicos, compreendendo-os como dimensões que devem estar vivas nas ações e concepções das instituições e dos/as professores/as de todos os níveis e modalidades do campo educativo.

A falta de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as de qualquer nível ou modalidade de ensino. Tanto na escola como na universidade, dificilmente há situações organizadas sistematicamente para a vivência de momentos formativos fundados na reflexão crítica e colaborativa sobre o que os/as professores/as pensam, sentem e fazem.

Essa situação levou-nos a contemplar nossa (minha) história de formação docente, observando que a inserção nesse campo representou para mim um processo de aprendizagem contínua da profissão, no que Lima (2001, p. 122) corrobora “de fato, ao adentrar à docência, o professor torna-se um contínuo aprendente”.

Isso porque somos um profissional que tem o princípio do inacabamento como essência constitutiva, que nos situa num devir sempre aberto para aprender à medida que cumprimos a função de ensinar. Ser professor/a é um trabalho contraditório, é um/a profissional da contradição, conforme aponta Charlot (2015) que acontece ou atravessa, que busca compreensão e afirmação, experiência e experimento, indecisão e decisão, objetividade e subjetividades, na individualidade e na coletividade, em uma ausência de respostas e repleta delas, de historicidades e ahistoricidades, de imposições e transgressões, pois conforme Gullar (2017) “uma parte de mim, é só vertigem”; desentendimento e execução, outra parte, “linguagem” e alienação.

As experiências permitem reflexões, novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a nossa trajetória. Bondía (2004) corrobora com nossas afirmações quando aponta para a importância das experiências em nossa formação pessoal e profissional e que estas entrelaçam-se como na vida, abertas e vulneráveis como as experiências vividas no cotidiano.

O autor pondera que ser professor/a é fazer parte de um contexto específico com diversos níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional que se entrecruzam com a dimensão pessoal do/a professor/a enquanto sujeito de uma dada realidade.

Certa vez, em uma de minhas viagens de interiorização, tive oportunidade de ouvir de uma professora do curso de História do PARFOR que "em minha cigana vida de professora tenho participado de programas por meio dos quais a UFMA vem formando outros tantos, fora dos cursos regulares que mantém em seus campi, meus caminhos se cruzaram com os de Antônio Cosmo, um aluno do curso de História, instalado em Buriticupu" e, segundo ela, em meio às conversas que professores/as e alunos costumam entreter, tomou conhecimento das dificuldades pessoais desse aluno em seguir com o curso, fato que a levou a perceber que aquele esforço de se tornar professor não fazia sentido naquele momento para aquele aluno, ou seja, como se fosse estranheza e solidão.

Nesses recortes de memória dos/as companheiros/as de jornada docente percebi a importância de me debruçar sobre o trabalho e a formação de professores/as do curso de História como ponto de partida para investigar a partir da dimensão experiencial como sua formação docente é constituída, na medida em que o seu trabalho é, parafraseando Gullar (2017), "uma parte que almoça e janta; outra parte que se espanta; uma parte permanente; outra parte que se sabe de repente" donde é possível perceber que as hipóteses iniciais na pesquisa que me propus a desenvolver estão entrelaçadas com o contexto social vivenciado pelos/as professores/as, não importa a condição, todos buscam "traduzir-se", ou seja, conhecer e compreender a si mesmos e aos outros que fazem parte do todo.

Para Pollack (1989), essas memórias subterrâneas que nos acompanham no trabalho docente, no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram nos momentos de crise em sobressaltos bruscos, constituindo-se em uma disputa, ou melhor, em uma análise que se sabe de repente ser fruto da memória coletiva nacional e que nem sempre encontra eco e credibilidade social, pois são retalhos de memória dos "excluídos, dos marginalizados e das minorias", até então clandestinas/os e inaudíveis, brotam em momentos de colapso (POLLAK, 1989, p. 4).

Nessa viagem a caminho de si mesmo, em busca dos contextos, referências e situações de aprendizagens vividas, é pertinente a noção de que "a experiência de vida das pessoas de todo tipo pode ser utilizada como matéria prima" (THOMPSON, 1992, p.

25). Compreendendo a importância fundamental e os potentes nexos entre narrativa e memória, é preciso ter claro a noção de que, quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também em um contexto histórico e cultural. São experiências compartilhadas.

O interesse em pesquisar o trabalho e a formação dos/as professores/as do curso de História da UFMA a partir da dimensão experiencial surgiu bem antes desse momento quando ainda trabalhava na educação básica e aflorou a partir do momento em que passei a refletir sobre minha própria prática docente a qual já venho atuando por quase duas décadas e pelos questionamentos que foram-se constituindo ao longo desse período, por meio das disciplinas, das aulas ministradas e da escuta das narrativas de professores/as e estudantes professores/as nas longas viagens para ministrar aulas no interior maranhense. Assim, passei a compreender que as experiências reverberam em nossa formação e no trabalho e que estamos envoltos em constante aprendizagem aos quais se entrelaçam, tanto que nos próximos parágrafos exponho minhas experiências e entrelaçamentos com o meu trabalho e a formação ou autoformação/transformação inerentes a minha prática na docência.

1.1 “Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira”

Trago nesta subseção minha narrativa na perspectiva da investigação centrada no método da História Oral de vida, reverberando em minhas experiências pessoais diante da minha formação e do trabalho enquanto professora da educação básica e superior. Queiroz (1988, p. 20) destaca que “a história de vida se define como o relato de um narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

Parto do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive os papéis de ator e de investigador da própria história de vida, o que permite traduzir de que modo os indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela. Aponta Nóvoa (1988, p. 16) “um trajeto formativo docente bem como sobre as representações que produzem a respeito de si”.

Assim, o ensino de História sempre permeou minha vida, pois sendo filha de uma professora de História, o cotidiano da docência sempre esteve presente em minha

história familiar. Recordo das aulas de História de minha mãe (minha professora na educação básica) e suas falas/aulas entrelaçando o nosso cotidiano familiar ao ensino de História. Lembro-me das festas e ladainhas de minha avó Iaiá (1922- 2005), para São Benedito, santo negro da religião católica, que era homenageado todos os anos pelas graças que lhe concedera no passado e relembro da fala de minha mãe que minha avó rio-grandense do norte, branca de olhos azuis, sempre falava dos negros com reserva, pois nas palavras dela "daí nunca sai boa coisa" e festejava São Benedito?!

Relacionando a vida do santo às aulas de História e ao cotidiano da vida daqueles que eram mantidos escravos no Brasil durante o século XII-XVIII, minha professora de História e mãe, narrava a vida de minha avó, que viveu num período muito próximo de familiares que ainda se ressentiam da escravidão, devido nuanças que persistiam na sociedade: o almoçar ou jantar depois dos patrões ou o olhar cabisbaixo ao cumprir as tarefas domésticas. Assim, percebo que minha profissional, em permanente construção, representa contextos que vão além do humano, complexo, que parece arte, quer seja na vida ou na morte.

Não há como conter uma alma inquieta, ainda mais quando essa se espanta com a própria vida que mata, maltrata e também encanta. Recordo que minha avó vestia-me de São Benedito pintando minha pele parda com carvão em pó e óleo de cozinha e vestia-me uma camisola marrom com um cinto de algodão trançado, completando o vestuário do santo com as sandálias de pescador. Desse modo, traduzia um contexto de escravos santificados, no qual eu e meus cinco irmãos formávamos um grupo de santinhos caricaturados para acompanhar a procissão debaixo do andor de São Benedito. Estava ali traduzida e a traduzir a sociedade escravocrata brasileira que traz seus traços de aproximação até os dias atuais.

A minha formação acadêmica iniciou-se em 1998 no curso de História, período em que engravidei e que tive que conciliar estudos e maternidade. Esta se pautou essencialmente na racionalidade técnica, mesmo escutando os meus/minhas professores/as da academia enfatizarem que havia a necessidade de deixar de lado o caráter positivista no ensino da História e dar visibilidade aos "excluídos", sentia um distanciamento entre o fazer e o falar, que sempre me inquietou. Assim, indago: por que minha formação foi tão técnica ao ponto de não compreender meu espaço de trabalho?

Cunha (2009) aponta que a docência universitária ainda é um campo de conhecimento cuja complexidade e especificidade são pouco reconhecidos e que o ensino não se instala como uma atividade que possui e exige saberes próprios, porquanto fica

submetido à pesquisa e, em consequência, essa especificidade reverbera no silenciamento dos saberes da docência, afirma a autora.

Minha aprovação para atuar na docência da educação básica inicia-se em 2002, período que paralelamente cursava Pedagogia e fui aprovada para ministrar a disciplina História na rede pública municipal e estadual de São Luís do Maranhão e lotada em escolas periféricas. Estas me possibilitaram perceber o contexto educacional que existia àquela época em nossa realidade. Relacionar os ensinamentos teóricos e pedagógicos na realidade concreta da sociedade em meio à complexidade com o que nos encontramos nessa dada situação foi bastante complicado e difícil.

Tal fato fez-me perceber quantas dificuldades e angústias passaria a ter dali em diante, sendo uma professora de História de caráter conteudista, recém-formada no período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) havia sido sancionada há pouco tempo e que orientava para políticas educacionais supostamente mais flexíveis do que as que estavam em voga em nossa realidade capitalista, a qual direcionava para a aquisição de conhecimento pronto e reduzido a questões meramente instrumentais, tarefa *sine qua non* que levava à escolha dos procedimentos eficazes ao alcance da eficiência.

A disciplina de História desde a sua criação foi ponte de estabelecimento para a condução do indivíduo como um lugar de fronteira, conforme aponta Monteiro (2002) ao questionar o lugar da História ensinada, pois trata-se de lugar de múltiplos saberes que são didáticos, históricos, epistemológicos e que possibilitam o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, contribuindo para a autonomia e a cidadania e por ser também um dos agentes formadores da cultura histórica social.

O ensino de História nos últimos anos tem presenciado um conjunto de grandes mudanças no sistema educacional no Brasil. A proposição da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio são alguns fatos que se apresentam no governo do presidente Michel Temer, que teve início com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, além da Reforma Trabalhista e do Movimento Escola Sem Partido do "filósofo" Olavo de Carvalho (finado) que foram aprofundadas no Governo de Jair Bolsonaro em 2019-2021.

Com o aumento das ideias conservadoras, de direita, ganhando espaço no Congresso brasileiro, na política de forma geral, vemos seus ideais sendo difundidos de várias formas e no campo da educação, a atuação de seus apoiadores tem sido bastante forte. O interesse não parece ser o desenvolvimento intelectual e o bem-estar das pessoas,

mas sim a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a formação de padrões culturais, suprimindo símbolos culturais de minorias.

Segundo Apple (1995), existe uma aliança entre políticas sociais e educacionais construída, para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ideais. Um exemplo de política com ideais conservadores no caso brasileiro é o projeto Escola Sem Partido, PL 867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), além de diversos projetos de lei em níveis estadual e municipal.

O real interesse dos apoiadores desse projeto é coibir o livre pensar e amordaçar os sujeitos que criticam suas ideias, tornando assim, mais fácil a formação dos jovens de acordo com seus interesses de natureza conservadora e antidemocrática, conforme afirma Penna: O programa Escola sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional.

Nesse contexto, a universidade é compelida a atender as políticas neoliberais com a imposição de medidas austeras a exemplo da reforma previdenciária, das privatizações e da defesa de um Estado mínimo. Sua base de sustentação é realizada por grandes corporações econômicas e empresariais que defendem um Estado rígido a partir do controle educacional, coibindo discussões de gênero, culturas de minorias.

Diante das críticas e pressão de que tem sido alvo, a universidade, segundo Cunha (2009), é compelida a uma ação essencialmente instrumental, determinada pela lógica da competitividade, eficácia e produtividade própria da empresa capitalista. As disciplinas da área de humanidades, cuja natureza está voltada para a reflexão, o questionamento filosófico e social, são vistas como dispensáveis.

Assim, recém-formada em História pela UFMA e adentrando na educação básica em 2002, comecei a perceber que aquele conteúdo curricular que “aprendi” na universidade não fazia muito sentido para os alunos nem para mim, visto não traduzir o contexto vivido por eles, principalmente pela realidade concreta, desigual e desumana da qual (nós) faziam/fazem(os) parte. Passei a imitar os/as professores/as da academia e a questionar-me: qual o sentido dessa formação que tive na academia?

Trabalhando numa classe com 40 alunos, em um ambiente sem ventilação adequada a um ensino, ali uma parte de mim “era questão de vida ou morte” (Gullar, 2017). Seria arte ou desastre? Passar aos alunos um ensino conteudista, tanto que eles perguntavam sobre a importância daquele conteúdo para a vida deles e eu ávida em

cumprir com o que estava prescrito no rol de conteúdos escolares, ficava sem respostas plausíveis.

Foi assim que me forjei professora. Por um período de cinco (5) anos ministrei aulas, que hoje entendo como sendo conteudistas, lineares e de mera repetição do que aprendi nos livros acadêmicos e depois nos manuais didáticos da educação básica, os quais não permitiam uma reflexão sobre a realidade vivida nem correspondiam à vida que meus alunos levavam fora da escola. Percebi que a formação acadêmica que acabava de ter, externa e impessoal não corroborava naquele momento.

Essa situação de conformação para mim era repassada aos alunos, mas com o tempo fui percebendo que já não atendia aos meus propósitos de ser professora, pois os resultados auferidos e exigidos não correspondiam as minhas angústias e às dos alunos. Tais inquietações oportunizaram-me a aproximação com a realidade concreta do contexto escolar, possibilitando-me compreender que o trabalho do/a professor/a atravessa o conhecimento racional dado pela sociedade a qual pertence. Macedo (2013) destaca que, essas experiências são infelizmente desperdiçadas, principalmente a partir da lógica das disciplinas e de suas alianças econômicas e culturais propostas.

Nesse sentido, passei a questionar sobre as possibilidades que o/a professor/a do curso de História da UFMA tem para refletir sobre seu trabalho e formação. Quais seriam as possibilidades desse/a professor/a refletir sobre seu trabalho e formação e quais tensões e contradições envolvem a formação e o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA?

Para Cunha (2009), a prática do/a professor/a depende das condições do seu espaço de trabalho e das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema de ensino. Desse modo, a autonomia exprime-se dentro de regras bastante definidas, que levam as ações profissionais a uma acomodação às situações concretas.

O término do curso de Pedagogia em 2009 foi um contributo a mais na minha docência para a educação básica, pois durante o curso tive acesso a leituras que ampliaram minha reflexão sobre Currículo, Didática, Psicologia da Educação, Avaliação de Política e Instituição Educacional, Pesquisa Educacional, dentre outras. A relação com as teorias pedagógicas foi um passo importante para a compreensão do fenômeno educacional. A teoria crítica adquire caráter emancipador à medida que favorece as formas práticas de relação, ou seja, os acordos intersubjetivos necessários para compreender a cultura social objetivada.

Enquanto professora de História da educação básica, nos primeiros anos de docência sobrevivi na incerteza diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, choque com uma realidade concreta, levando-me a imitar de forma acrítica condutas técnicas de outros/as professores/as, vivenciando um isolacionismo profissional na escola e em sala de aula, por vezes, idealizando e generalizando alunos em uma escola complexa e multifacetada pelas diferenças sociais, étnicas e de gênero, tentando relacionar meus saberes disciplinares em contextos de interação e de intersubjetividade. Estava a transformar experiência em experimento, comportamento contestado por Bondía (2018) visto que, em educação, não podemos cair nas malhas de experimentar, pois lidamos com seres humanos e os erros são caros e permanecem ao longo do tempo.

A minha formação inicial não comportava as situações que vivenciava na escola, pois as experiências que ali foram sentidas eram dinâmicas e atravessavam minha formação de ser professora e tocaram a minha condição de ser humano, construídas em meio a um contexto coletivo e cotidiano de trabalho.

Assim, passei a compreender que minha formação contínua foi entrelaçada na estrada da vida e no chão da escola a partir das necessidades que dali brotavam. Diante de uma prática social complexa, fui construindo meus escritos/comunicações orais em eventos que possibilitavam dividir com meus pares, alunos/as, professores/as, família, as inquietações que antes eram minhas, a partir de reflexões sobre "O livro didático de História" e sobre as "Tecnologias da informação e comunicação na Unidade de Ensino Básico Roseno de Jesus Mendes em São Luís-MA".

Em 2012, a Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia com a pesquisa sobre "Homossexualidade no contexto escolar: um estudo de caso" possibilitou um refletir sobre a complexidade que é a educação básica e suas questões de gênero. No ano de 2014, fiz o primeiro Mestrado em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira (UMA) com o trabalho dissertativo "Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís-Maranhão".

Esses trabalhos foram sendo construídos em meio a experiências e reflexões sobre a minha prática em sala de aula e em constante (re) construção com a vida e com minha formação docente. Bondía (2002, p. 139) contribui ao explicar a formação humana como "um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de

seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano".

Em 2015, continuo minha inserção no âmbito da pesquisa, o que possibilitou meu encaminhamento para a incógnita do que é pesquisar. Compreendo que ser professor/a pesquisador/a cria condições de aprendizagem e de percepção de ser construtor de conhecimento, facilitando a reflexão, o desenvolvimento no âmbito profissional e o envolvimento em situações formais de aprendizagem, resultando em novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e, sobretudo, condições que facilitam a aprendizagem dos alunos. Uma instância reflexiva e crítica de minha formação que se estruturou no papel ativo com o meio social/profissional/cultural e necessária para a aproximação da docência com as experiências vividas no contexto escolar.

Por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Maranhão (FAPEMA), começo minha quinta batalha no ano de 2017 com o projeto de pesquisa intitulado, "Histórias e memórias de professores e alunos do Liceu Maranhense". Nesse período, tive dois alunos do Ensino Médio como bolsistas, o que foi uma experiência rica compreender a partir do olhar desses alunos como eles percebiam as memórias e as histórias de seus colegas alunos/as e professores/as.

Nesse projeto, ficou registrada a narrativa do aluno Marcus Vinícius do 3º ano do Ensino Médio quando diz: "o diretor não gosta de mim porque participei da ocupação da escola em 2016".

O Projeto registrou a ocupação da escola contra a Proposta de Emenda Constitucional 241, proposta que retira do cômputo dos limites previstos no art. 102 todas as despesas relativas às funções saúde, educação e assistência social, inclusive, nos dois primeiros casos, aquelas decorrentes de aplicações mínimas constitucionais.

Tais experiências possibilitaram-nos a leitura da realidade escolar por meio da pesquisa, das interações formativas com os/as alunos/as e com professores/as, em meio à carga diária de aulas, a cobranças por parte da Gestão escolar em criticar a metodologia que eu já ousava inserir em minhas aulas, embora a falta de tempo para estudar e refletir sobre a minha própria prática, ainda me direcionasse a aulas conteudistas e factuais, mas fui (re) construindo o ser pessoa professora, num processo de autodesenvolvimento coletivo no chão da sala de aula e de minhas experiências pessoais e de trabalho.

Pimenta (2012), ao tratar da formação de professores/as para a constituição da prática pedagógica, enfatiza que se faz necessário pensar a formação dos/as

professores/as a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares como espaço de trabalho e formação constante, são os saberes experienciais.

De historiadora (formada em nível bacharelesco) foi um passo importante em minha trajetória formativa escapando ao bacharelismo, à racionalidade técnica do ensinar e refletindo sobre minha prática pedagógica a partir das relações com os alunos, comigo mesma e com a realidade concreta das políticas da educação, compreendendo a vida, a docência e a escola como um espaço formativo uno, dinâmico, complexo e contínuo possibilitando a conformação ou a transformação da sociedade por meio da educação, assim o ensino de História passou a ter sentido e significado na minha identidade pessoal/profissional.

Destaco a contribuição de Thompson (2002, p. 13) ao abordar a importância da experiência para a modificação de nossas ações quando assevera que "a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional".

Em 2017, começo a participar do grupo de estudo "Pesquisa e Gestão de Ensino da Educação Básica no ensino de História (GRUPEHEB)" da UFMA, o qual possibilitou o retorno e a aproximação à academia e às discussões teóricas coletivas. Esse retorno à academia também proporcionou em 2018, via seletivo simplificado, a entrada no PARFOR para o curso de História, como professora formadora de professores/as da educação básica da rede pública que não possuíam a licenciatura exigida por lei.

Posteriormente, fui aprovada no Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com o projeto "Práticas pedagógicas no ensino de História: relações entre Diversidade Cultural e Novas Linguagens e o blog Inovar História", compreender como os/as professores/as de uma escola pública desenvolviam suas práticas pedagógicas no ensino de História tendo como subsídio a diversidade cultural e as novas linguagens. Desde as especializações e no mestrado, meu interesse por compreender as condições de formação dos professores e suas práticas pedagógicas foi uma constante.

Em 2018, saiu o resultado da aprovação no Doutorado em Educação da UECE com o Projeto "A epistemologia da prática do professor formador do PARFOR na cidade de Grajaú-MA e sua cultura docente frente à pesquisa". A cidade de Grajaú fica a 800 km da capital São Luís e lembro que ainda criança o meu primeiro contato com a história dessa cidade foi por meio da escuta de uma conversa entre meu pai e um amigo caminhoneiro, o qual alertava para o fato de ser perigoso andar pelas estradas "daquelas

bandas" que coincidiam com municípios de presença indígena, pois "o índio, traiçoeiro e mentiroso", atacava aos viajantes. Essa conversa permeava minhas lembranças, que não foram sanadas nem na escola e muito menos na academia, ou em cursos, fato que me levava a ter preconceito sobre os indígenas.

O encontro com essas lembranças e sua desmistificação ocorreu por meio da experiência como professora formadora que tive na disciplina "História da Educação e dos Direitos Humanos", que ministrei nesse município, sendo finalizada com uma intervenção na aldeia Arymy, a 10 km da cidade-sede, com o objetivo de conhecer a realidade local. Para tal intervenção, os alunos graduandos do curso de História do PARFOR/UFMA, tiveram como objeto de investigação temas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos com ênfase na vida dos sujeitos vulneráveis: pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, crianças, adolescentes e idosos.

Assim, esses temas foram objeto de análise das seguintes leis: o Estatuto das pessoas com necessidades especiais - Lei 13.146/2015, a Lei Maria da Penha - Lei 6.001/73, Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741, Estatuto do Índio - Lei 6001/73, Convenção 169 da OIT, Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 e a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena" nas salas de aula da educação básica do Brasil.

Experiências formativas que transcendem o cotidiano acadêmico e escolar e que são fundamentais no sentir a educação e seu poder de transformação enquanto pessoa e profissionais que somos. Esse momento foi muito significativo como professora e para os alunos que relataram depois o quanto aprenderam sobre o sentido e o significado de ser professor/a em meio ao seu curso de História aos finais de semana.

A dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e de materializar a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da UFMA? A dimensão experiencial possibilita trazer para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios? Quais as tensões e contradições envolvem a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão? Como a formação docente desvela-se ou é desvelada no trabalho do/a professor/a de História da UFMA?

Essa experiência com os alunos serviu como pontapé inicial para outros/as professores/as e professores/as alunos/as do PARFOR que posteriormente passaram a desenvolver atividades pedagógicas fora das quatro paredes da sala de aula, possibilitando a comunidade local enfrentar desafios como o preconceito e a discriminação dentro e fora

da aldeia e buscar legalmente melhorias na saúde, educação, condições de vida e igualdade social mediante os direitos conquistados ao longo dos anos.

Também me oportunizaram aprendizagens coletivas que não são externas e impessoais, que não são apenas práticas ou teóricas, mas envolvem discursos construídos e estabelecidos, jeitos de ser e de fazer-me docente e que suscitaram um despir (expor) pessoal de compreender que os caminhos da minha formação entrelaçavam-se com minha vida e com outras vidas também.

A entrada no Doutorado em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi um anseio superado em meio a tantos "traduzir-se" entre minha formação acadêmica inicial, o término do Mestrado na UEMA e a complexidade dos caminhos e descaminhos na educação básica e para a compreensão de que ao mesmo tempo em que formo pessoas estou também me formando enquanto pessoa e profissional da educação, conforme aponta Freire (2003, p. 23) "quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Aponto aqui a importância das Disciplinas cursadas no Doutorado e do empenho ético das professoras e dos professores do PPGE/UECE compromissados com a educação e a sociedade, assim como a relação com os seus pares e com a própria instituição, o que pode implicar em uma contribuição (ou não) para a mobilização dos/as professores/as que são formados por eles/as, diante do desenvolvimento do seu saber a partir da educação básica e superior e do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Diversidade e Docência (EDDocência) no meu traduzir pessoal e profissional possibilitado por meio do Diário formativo, que segundo Costa e Lima (2009), oportuniza a beleza da diversidade de experiências e a construção do conhecimento.

De todo esse período que tento traduzir-me, fui percebendo, ao longo da história da formação de professores/as no Brasil, que esta tem-se alternado ora em modelos academicistas e bacharelescos centrados nas universidades e deslocados das escolas, ora em modelos práticos e dissociados das fundamentações teóricas.

Considero assim, a formação inicial e continuada como uma construção de formações, atribuições de sentidos e significados sobre a nossa inserção no espaço educativo formal e informal, um entrelaçamento entre o eu pessoal e profissional, aprimoramento da reflexão constante sobre a prática cotidiana situada, não se limitando à pseudoconcreticidade dos conteúdos disciplinares e métodos de ensino, mas de toda uma trajetória pessoal, formativa profissional que contempla experiências, crenças,

dilemas, conflitos, anseios, necessidades e conquistas que permeiam a vida de todo/a professor/a.

Segundo Alarcão (1996), o/a professor/a não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e pelas respostas técnicas que esta poderia oferecer e que ainda não estão formuladas. Assevera a autora que o que está em discussão são as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, as condições de trabalho coletivo, a autonomia dos/as professores/as, a identidade epistemológica (quais saberes são-lhes próprios?) incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional e as complexas necessidades colocadas às universidades, às escolas e aos/às professores/as pela sociedade contemporânea, requerendo constantemente formação contínua.

Destarte, tento compreender um fenômeno que surgiu de um problema do meu cotidiano profissional. Nas experiências que foram sendo consubstanciadas em minha formação e no trabalho fui-me constituindo professora, pesquisadora, participando de grupos de estudos, buscando um traduzir para além da racionalidade técnica, buscando compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho do/as professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

1.2 “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo”

Procuramos aproximar a discussão sobre políticas de formação de professores/as no Brasil aos versos de Gullar, quando nos apontam contradições e possibilidades que os Cursos de Licenciatura têm sobre as mudanças implementadas no currículo nacional entre os anos de 1990 e 2000, considerada a “Década da Educação” mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB 9.394/1996, a qual oportuniza a “uma parte de mim”, “outra parte”, qual seja a reformulação da escola e da educação brasileira, considerando as orientações contidas na Lei de Bases da Educação, principalmente quando orientam sobre a formação docente para atuar na educação básica, como um “fundo sem fundo”, pois passados quase vinte anos, o marco das reformas e dos modelos educacionais, particularmente a inserção de novos parâmetros para a formação de professores/as, ainda precisam ser repensados.

Tais reformas educacionais surgem na chamada sociedade da informação e do conhecimento e apontam para exigências e necessidades no âmbito educativo formal, tais como: adaptar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (formação permanente) em um contexto de avanço de tecnologias, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais entre capital-trabalho e dos tipos de emprego ofertados, em que a educação formal é pautada na lógica do mercado massificador e excludente.

Nesse contexto, temos Leis, Diretrizes, Bases, Parâmetros e Projetos que designam a formação do/a futuro/a professor/a de História, atribuindo novos (velhos) papéis e responsabilidades, aumentando as exigências profissionais baseadas em competências e habilidades, deslocando o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, ético e moral da profissão de educar, ou seja, um ajuste à lógica do mercado, deixando em segundo plano o equilíbrio entre o ser professor/a como pessoa e os conhecimentos práticos e teóricos que sustentam a prática educativa e os modos de concretização da formação docente.

O trabalho docente no ensino superior requer aproximações com três elementos constituintes: o ensino (trabalho de sala de aula com os alunos do ensino superior), a pesquisa (que leva à produção do conhecimento) e a extensão (que são ações orientadas para aproximações com a sociedade).

Além desses três elementos que formam a tríade de sustentação do meio acadêmico, ainda têm outros elementos de exigência a serem cumpridos no âmbito da carreira docente no ensino superior, como as atividades administrativas, as chefias departamentais, os colegiados de cursos, os conselhos superiores (Conselho Superior Universitário - CONSUN, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE e Conselho Administrativo - CONSAD) e as atividades que demandam esforço individual de cada professor/a, tais como a produção de artigos científicos, a organização e/ou participação em eventos acadêmicos, o desenvolvimento de projetos como Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Foco Acadêmico[6], criados

[6] O Programa Foco Acadêmico contempla propostas de Professores e Técnico-Administrativos com nível superior da Universidade Federal do Maranhão, desde que façam parte do quadro efetivo e que se encontrem em atividade. Objetiva favorecer experiências em projetos de ensino, pesquisa e extensão a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o intuito de contribuir com o fortalecimento de sua formação acadêmico-profissional.

para complementar a formação docente superior e tantas outras comissões departamentais que estão presentes no dia a dia desse espaço acadêmico.

Entre esses emaranhados de tarefas, vivências e interações compartilhadas, o ser professor/a não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional (NÓVOA, 1995), pois somos o somatório das condições de trabalho, das exigências institucionais, das políticas educacionais e das nossas experiências pessoais que vão construindo-nos e/ou desconstruindo enquanto somos formados/as ou formamos professores/as.

Dessa forma, o ser professor/a não se resume apenas em ministrar aulas, visto que nesses compromissos profissionais estão envoltos conhecimentos, habilidades e expectativas que por vezes convergem e divergem de práticas cotidianas e da cultura institucional (D'ÁVILA, 2007).

No âmbito das reformas no ensino superior, temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na universidade por meio de dados internos e externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) dados que levam os/as professores/as a buscarem com frequência participar de programas de mestrado e de doutorado, numa verdadeira corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação ou mesmo em áreas correlatas que aumentam sua capacidade de atuar também em outras instâncias e aumentam sua produtividade/salário. Este último com o que ainda resta ao/à professor/a do ensino superior (progressão e promoção).

Realizar estudos sobre a formação do/a professor/a universitário/a também é relevante em virtude da chamada explosão desordenada de matrículas no ensino superior. Confirmando essa realidade, Morosini (2006, p. 12) assinala que as pesquisas sobre a docência universitária "têm-se tornado mais urgentes frente à pressão do processo de massificação".

Nesse sentido, foi realizado um mapeamento de trabalhos produzidos na área da educação acerca dessa temática, haja vista as teses de doutoramento defendidas a partir do ano de 2006, principalmente do nordeste brasileiro por versarem sobre formação e trabalho docente no ensino superior, priorizando a dimensão experiencial dessa formação no ensino superior, tanto que encontramos teses de doutoramento que muito contribuíram para a nossa reflexão no contexto investigado.

Utilizamos o Estado da Questão (EQ) como possibilidade investigativa que visa a aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa, deixando claro a sua contribuição

ao tema investigado e ao estudo como um todo, partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões registradas pelo próprio estudante/pesquisador, formulando sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Assim, analisamos um conjunto de trabalhos acadêmicos que tratam dessa temática e partimos das dissertações e das teses de doutoramento defendidas entre os anos de 2006 e 2019. A escolha temporal foi devido à aprovação do Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia na área da Educação Superior que foi reconhecido nacional e internacionalmente com o objetivo organizacional de desenvolver projetos de pesquisa científica e tecnológica e difusão do conhecimento na área do ensino superior. Em 2008, ocorreu o I Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior, o I ENFORSUP e foi criada a Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior – RIDES, essas ações foram substanciais para o crescimento de estudos e trabalhos na área do ensino superior consubstanciando avanços nesse debate, integração com outras redes e fóruns nacionais e internacionais (MOROSINI, 2006).

Assim, encontramos cento e quarenta (140) trabalhos acadêmicos a partir do acesso ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 29 de outubro de 2020 com os seguintes descritores “saberes experienciais”, “formação professor superior” e “trabalho professor de História”. Utilizamos as aspas para uma maior delimitação de busca. Para esta pesquisa, foram analisados 18 trabalhos (9 dissertações e 9 teses) que traziam informações no título sobre experiências, trabalho, formação, professor do ensino superior. Não encontramos trabalhos com o descritor “dimensão experiencial”. Ao final, analisamos apenas 4 trabalhos que têm convergência com o nosso instrumento metodológico de trabalho, que são as narrativas. Desses 18 trabalhos, nenhum versa sobre o/a professor/a do ensino superior do curso de História, 7 tratam sobre o/a professor do/a ensino superior e Cursos Superiores diversos: 1 Pedagogia, 1 Geografia, 1 Química, 1 Física, 1 Gastronomia, 1 Biologia, 2 Enfermagem, 1 Contabilidade e 1 Educação Física.

Observamos que as produções estão referenciadas em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas, principalmente na região nordeste, com 8 trabalhos; Sul 4; Sudeste 3, Centro Oeste 2 e nenhum trabalho na região Norte brasileira. Priorizamos as categorias experiência e formação, já que não encontramos nas pesquisas aqui apresentados a categoria trabalho, acreditamos que estas contribuíram para a nossa

reflexão no contexto investigado. Ressaltamos que realizamos a leitura dos aspectos teórico-metodológicos das dissertações e das teses selecionadas e observamos que o caminhar metodológico condiz com as abordagens teóricas que assumem e diferenciam-se da nossa metodologia de investigação, que é o método da História Oral temática, tomando como categorias os saberes experienciais, o trabalho e a formação do/a professor/a do ensino superior.

Quadro 1 - Relação das teses e das dissertações sobre saberes experienciais, formação docente superior e trabalho do/a professor/a de História

Instituição	Autoria	Ano	Palavras-chave
UFRN Tese	CARRILHO	2007	Formação de professores; memorial de formação; trajetória de formação profissional; escrita autobiográfica; saberes docentes
PUC Tese	SILVA	2007	Epistemologia da complexidade; saberes docentes; prática de ensino; professores; formação profissional; ensino superior
UFSM Dissertação	BENINI	2006	Aprendizagem; autoformação; experiência pedagógica; interdisciplinaridade.; reflexividade; inovação universitária
UFBA Dissertação	LIMA	2015	Docência universitária; experiência formativa; formação; desenvolvimento profissional docente

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado no Quadro 1, encontramos duas (02) dissertações e duas (02) teses que nos apresentam condições de aproximação com o nosso objeto de estudo. A primeira tese foi a de Maria de Fátima Pinheiro Carrilho, defendida em 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, orientada pela Prof.ª Drª Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, permitindo afirmar que essa discussão teórico-metodológica está desde o início do século XXI sendo bastante utilizada em várias IES.

A tese em análise, tem como objeto de estudo a formação de trinta e dois (32) professores/as do ensino superior, que narram como se tornaram orientadores de memoriais de formação do Curso Normal Superior – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP/RN). A autora escolheu a abordagem qualitativa na perspectiva etnometodológica, procurando trazer à tona o caminho percorrido pelos/as professores/as sujeitos da pesquisa registrados em trinta e duas (32) fichas dos participantes, além de documentos oficiais e entrevistas. Na análise das falas dos participantes desvelou que para a maioria dos formadores a construção dos memoriais exigiu além do aprofundamento dos saberes docentes adquiridos, “outros saberes” inclusive “sensibilidade e intuição”. Os resultados trouxeram à tona evidências de que a

formação do/a professor/a formador/a percorre dois caminhos: o primeiro é o da experiência vivenciada no âmbito do lugar de formação com seus alunos e colegas na prática cotidiana, a qual vai aprimorando-se ao longo dos anos; o segundo é o retorno à universidade, onde o/a professor/a formador/a dará continuidade aos seus estudos pós-graduados. Assim, a autora conclui que seria na confluência dessas duas vertentes que deveria surgir uma nova identidade do/a professor/a formador/a revelando novo sentido às aprendizagens e à descoberta de si.

Para nós, essa tese foi um contributo importante, pois fez-nos perceber a complexa teia de significados existentes nas práticas de professores/as do ensino superior à qual reflete numa práxis dialógica de confronto dos múltiplos saberes e olhares sobre o objeto investigado possibilitando uma nova compreensão sobre a formação do/a professor/a universitário/a numa dinâmica de geração de saberes, de sentidos e de significados a partir da racionalidade pedagógica em contextos de aprendizagens que se caracterizam por serem momentos e espaços de reflexividade crítica e transformadora. Enfim, momentos e espaços de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do/a professor/a universitário/a que vivencia os processos de socialização, de sentidos e de significados a partir da racionalidade pedagógica em contextos de aprendizagens que para Martinazzo (2002) exige a competência comunicativa e a racionalidade pedagógica ou dialógica que a molda.

A segunda tese que nos chamou atenção pelas aproximações com o nosso trabalho foi a de Suzanny Pinto Silva, defendida também em 2007 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.ª Drª Maximina Maria Freire. O estudo procura interpretar o fenômeno de construção dos saberes dos/as professores/as de Língua Portuguesa e Linguística de um curso de Licenciatura em Letras no âmbito da Linguística Aplicada a fim de compreender a sua essência, com base na pergunta: qual a natureza da construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um curso de Licenciatura em Letras? Toma por base a literatura específica ao objeto investigado na qual os saberes docentes abrangem um conjunto de conhecimentos oriundos de meios diversos: científicos, pedagógicos e experienciais, que são ressignificados no cotidiano da prática pedagógica. Utiliza a Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2007) para analisar a construção de saberes de três professores do ensino superior.

A pesquisa é qualitativa-interpretativa e orientada pela abordagem hermenêutico-fenomenológica na qual são investigados fenômenos da experiência humana a fim de compreender sua essência (FREIRE, 2007). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação de aulas, diários de campo, reflexões compartilhadas, conversas hermenêuticas e histórias de vida. Por fim, a autora chega à conclusão de que a construção de saberes de professores/as corresponde a uma tessitura complexa, produzida com base nas relações antagônicas e complementares que são construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional, de modo a ligar e/ou religar os sujeitos à ecologia local e global.

Para o nosso entendimento, a referida tese ajuda-nos referendando o que a anterior já coloca de forma menos complexa em virtude da metodologia utilizada e do campo de discussão teórico específico dessa última, no qual o cenário da construção dos saberes experienciais dos/as professores/as do ensino superior é realmente bastante complexo, multifacetado e tem uma relação direta com o contexto em que se dão as relações de ensino e aprendizagens do ensino superior, que para Morin e Díaz (2016, p. 67), "pode ser visto como caminhos para a reinvenção da educação e da universidade através de uma reforma profunda do ensino e do pensamento, para além das atribuições funcionais ligadas ao ensino, pesquisa e extensão". Portanto, exige do professor formador o desenvolvimento de ações pedagógicas que liguem e religuem os saberes disciplinares, curriculares e experienciais em consonância com os pressupostos desta tese.

A dissertação de Maria Magalia Giacomini Benini (2006), trata sobre a formação e a autoformação de cinco professores/as formadores/as por meio do viés metodológico das histórias de vida, utilizando a narrativa. Segundo Benini (2006, p. 33), essa pesquisa possibilitou para a construção de nossa tese a perspectiva da importância da troca de experiências entre os pares e da articulação disciplinar.

A última dissertação analisada foi da autora Ana Carla Ramalho Evangelista Lima (2015). O trabalho trata sobre a formação de professores/as universitários/as, dando ênfase à experiência na docência. O objetivo principal foi compreender a experiência no contexto da docência e as reverberações possíveis no processo formativo dos/as professores/as universitários/as. A metodologia utilizada foi qualitativa, com a análise dos dados a partir da fenomenologia utilizando a abordagem (auto) biográfica, tendo seis docentes universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA como sujeitos da pesquisa. Esa tese foi um contributo riquíssimo no sentido de reafirmar que as

experiências profissionais dos docentes são importantes e geram aprendizagens formativas na docência, possibilitando sentido aos/às professores/as universitários/as.

Concluímos que os estudos aqui elencados pelo EQ trazem resultados sobre experiências por meio da formação e de práticas pedagógicas vivenciadas por professores/as do ensino superior. Desses trabalhos analisados, foi possível perceber, conforme Pimenta (2012), que na história da formação de professores/as, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados e, às vezes, têm preferência em relação aos demais em decorrência do status que adquirem na academia sobrepondo-se aos saberes da experiência.

Desse modo, buscar conhecer subjetividades, concepções, saberes, formações, aprendizagens e experiências que permeiam a formação do/a professor/a do ensino superior, bem como refletir acerca de aspectos didático-pedagógicos de sua trajetória profissional, é possibilitar a criação de pontes que ligam pontas no campo educativo, expressando horizontes para a formação dos formadores que se refletirão em suas práticas de formar o/a professor/a da educação básica ajudando, consequentemente, a melhorar a prática desse/a profissional no chão das escolas em que atuam/atuarão. Por conseguinte, as transformações impressas nesse ciclo formativo recaem sobre a produção da aprendizagem dos alunos que integram as escolas de educação básica brasileira.

Destarte, propomos um contributo epistemológico com nossa pesquisa para além das aproximações teóricas, evidenciando que a tese aqui proposta avança no sentido de contribuir para o campo de conhecimento quando atenta para os debates sobre a multirreferencialidade e as tensões e contradições que envolvem a realidade do ensino superior e sua repercussão na formação e no trabalho do/a professor/a do ensino superior, tendo como diferencial perceber a categoria trabalho e suas implicações na dimensão experiencial.

A postura de um pesquisador multirreferencial é a de implicação a um conjunto de saberes fazeres de uma construção da realidade vista como processo construído mediante sujeitos em interação e dotados de uma competência sociocultural que o faz atribuidor de sentidos e significados ao mundo no qual é coconstrutor (MACEDO, 2010).

Em face desse contexto, estudos, iniciativas, metodologias e políticas no campo da Educação Superior tornam-se prioritários e urgentes. Devem envolver ações provocadoras de rupturas objetivas e subjetivas em prol da qualidade da Educação

Superior em todas as suas dimensões, incluindo-se aí a qualificação, a formação crítica, pedagógica e os debates sobre o trabalho docente que o integram.

Nessa perspectiva, em se tratando da relação entre o trabalho e a formação vivenciada nas instituições de ensino superior, esta vai sendo diluída no paradigma dominante, que é a exploração da mão de obra docente o que se consubstancia numa formação que, para Cunha (2009), é meramente técnica. Realmente, de acordo com o mapa do ensino superior no Brasil, de 2000 a 2013, o número de matrículas em cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior - IES públicas e privadas do Brasil aumentou consideravelmente, chegando a crescer 129% nesse período. Em 2013, "havia cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), totalizando 6,1 milhões de matrículas" (BRASIL, 2015, p. 9).

Temos vários estudos vinculados à formação e ao trabalho docente que demonstram essa realidade, tais como Morosini (2006); Isaia (2006); Pimenta e Anastasiou (2010); Cunha (2007, 2008, 2009); Cunha, Soares e Ribeiro (2009); D'Ávila (2008); Ribeiro, Martins e Cruz (2011); Nóvoa (1992); Sacristán (1999); Shiroma e Evangelista (2002), Kincheloe (1997). Estudos estes que tratam da formação, do trabalho, dos saberes experienciais, das crenças e dos valores desses profissionais que além da sala de aula, elaboram, definem e reinterpretam seus campos de conhecimento.

Esses e outros autores preocupam-se com o modo de apropriação de conhecimentos e com a prática pedagógica de professores/as para ensinar na universidade. Eles/as desvelam a ideia de que, de fato, ainda não há nas instituições de ensino superior, propostas e vivências mais consistentes voltadas para a formação dos/as profissionais que lecionam nesse nível de ensino.

A ausência de formação pedagógica para a docência é um problema ampliado, quando se observa que ainda não há política nacional voltada para a formação do docente atuante na universidade. Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 27) menciona a preparação "dos professores para o ensino universitário, definindo que esta deve ser feita, 'prioritariamente', em programas de mestrado e doutorado. É fato, no entanto, que nesses cursos 'os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento científico'. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos" (ALMEIDA, 2012, p. 63). Como se vê, há "traduzir-se" no caminho que precisam ser escutados e utilizados como base para novas construções paradigmáticas.

Ao longo da minha vivência no magistério superior, visualizei alguns desses "traduzir-se" como: distanciamento entre ensino e pesquisa (produtivismo); dissociação entre teoria e prática (teoricismo); ausência de espaços para compartilhamento de saberes (solidão docente); ensino mecânico e transmissivo (racionalidade técnica); falta de formação específica para o ensino universitário (limitação didático-pedagógica).

Em se tratando dos saberes experienciais, em detrimento da racionalidade técnica exigida pelo trabalho fabril, para Bondía (2011, p. 23), "a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo e esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o seu tempo, como um valor ou como uma mercadoria".

Ou seja, uma mercantilização do trabalho em detrimento do tempo ou da ausência dele e, no contexto da educação formal institucionalizada, a experiência é cada vez mais dilacerada e conduzida à conformação de nossas consciências. Assevera Bondía (2018, p. 41) "que devemos ter precaução em separar a experiência da prática retirando todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade, evitando assim fazer da experiência um conceito". A tese do autor é que a experiência foi destruída e, em troca, é-nos dada uma experiência falsa, tão intercambiável, tão alheia como o que acontece em nossa vida.

Assim, busco respostas à seguinte questão: Quais as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior?

Nossos pressupostos são de que a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão são balizados pelas tensões e contradições que incidem na realidade do ensino superior, que as experiências docentes podem trazer para o espaço da universidade novas formas de compreender e materializar processos humanos e emancipatórios na formação e no trabalho docente.

Assim, compreendemos que a formação docente não pode ser pensada e construída sem que os/as professores/as que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de imersão no fazer-se professor/a do ensino superior, pois esse é um processo contínuo e dinâmico que dura toda a vida e vão sendo condicionados em contextos de trabalho. Dessa forma, pensar a formação e o trabalho é trazer o/a professor/a como pessoa para o centro da reflexão.

Nossa tese é de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo

para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

Nossa investigação tem o seguinte objetivo geral: compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

E os objetivos específicos são: contextualizar as tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil a partir da década de 90; discutir as categorias saberes experienciais, formação e trabalho a partir do contexto do ensino superior; investigar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior; analisar a partir da dimensão experiencial a formação e o trabalho de professores/as do curso diante das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil.

Assim, a compreensão sobre a autonomia do/a professor/a em relação ao desenvolvimento de suas práticas é determinante para a práxis, pois dessa forma, será possível o/a professor/a avaliar a sua prática em sala de aula, significando e ressignificando suas próprias escolhas para a profissionalização de seu trabalho (ALARCÃO, 2004).

Esse processo tem início quando fazemos a opção por um tema de estudo, que necessariamente resulta em uma questão de partida presente na realidade social e que nos mobiliza enquanto pesquisadora, à busca de respostas, que por sua vez representam o esforço da produção do conhecimento, suscitado pela busca de caminhos para a sua efetivação. Tal esforço, exige-nos o cumprimento de diversas etapas teórico-metodológicas, as quais identificamos como sendo o "traduzir-se", constituindo-se, portanto, numa pesquisa de cunho qualitativo (DOMINICÉ, 1988) a qual nos levou aos sujeitos participantes da investigação – sendo duas professoras e três professores do curso de História da UFMA na condição de sujeitos de sua própria história.

Sabemos que a emergência do sujeito em sua singularidade pessoal e profissional torna mais visível, ao campo da reflexão, as experiências, tanto para ele como para o outro porque "a tessitura do texto veste a nudez da experiência [...] e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma" (MANGUEL, 2000, p. 24).

O paradigma da pesquisa qualitativa vem ressignificar a importância da metodologia como elemento estruturante do trabalho científico, ao mesmo tempo em que

possibilita o reconhecimento do caráter dinâmico, implicado na pesquisa social e nas especificidades do objeto, imerso no contexto das relações sociais.

Para desenvolver este trabalho, utilizaremos as narrativas de professores/as da UFMA, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar "as experiências pessoais, até mesmo intimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada".

Desse modo, a construção da tese apresentará abordagens sobre a experiência docente, a formação e o trabalho de seis professores/as do curso de História da UFMA, quando informam e formam-se no contexto das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

A justificativa dessa pesquisa de tese surgiu da minha vivência docente no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) da UFMA pelo curso de História, no qual já venho atuando por quase uma década e pelos questionamentos que foram constituindo-se ao longo desse período.

A justificativa pedagógica está convergente à linha de pesquisa da qual faço parte que é Formação, Didática e Trabalho Docente, consubstanciando-se na perspectiva do olhar para a formação do/a professor/a do ensino superior para além da competência técnica compreendendo como a formação docente desvela-se ou é desvelada no trabalho do/a professor/a de História da UFMA.

A justificativa científica aponta para os dados encontrados por meio do Estado da Questão feito a partir do repositório institucional da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, com dissertações e teses em que constatamos que as pesquisas sobre a docência no ensino superior e, em especial, na área de História são esparsas se comparadas às pesquisas voltadas para a docência na educação básica.

A justificativa política e social é pautada em refletir sobre a formação e o trabalho do/a professor/a no ensino superior numa perspectiva menos técnica e mais humana a partir das experiências docentes, de modo que haja uma aproximação não apenas no campo específico de atuação, mas também no campo pedagógico.

A relevância da nossa pesquisa para a categoria profissional consubstancia-se na importância de trazer as experiências docentes dos/as professores/as do ensino superior em relação a sua formação e trabalho; a relevância para o curso do PPGE/UECE está no fato de possibilitar reflexões e discussões no âmbito da formação docente para o

ensino superior. Para a ciência, a relevância deste estudo configura-se em pensar numa perspectiva metodológica e teórica interdisciplinar entre a História e a Educação que possibilite diálogos que se complementem entre as subjetividades e a objetividade do fazer pesquisa.

A tese é constituída pela introdução, que versa sobre o processo de construção do problema, uma subseção que versa sobre o meu traduzir enquanto pessoa e professora, uma subseção sobre as indicações teóricas e metodológicas, os objetivos, as questões e os pressupostos que envolvem a tese de investigação. Ao longo do texto de tese, apresento as narrativas de professores/as que se traduzem ao texto teórico e metodológico de tese, subsidiados por autores do campo da História e da Educação, tornando possível o diálogo interdisciplinar.

A seção "Traduzir-se metodologicamente" aborda o percurso metodológico com aspectos contextuais e teóricos, trata sobre o lugar da pesquisa, o perfil biográfico de professores/as entrevistados/as.

A seção seguinte aborda a dimensão experiencial da formação e do trabalho docente - ideias centrais da tese. Nesse percurso, contextualizamos o ensino superior atual como se fosse "um fundo sem fundo" apropriando-se de uma parte de todo mundo, dos/as professores/as quando não se dão conta da realidade vivida, moldando-os à revelia de suas necessidades reais na formação para o ensino superior, que ao final, "serão outra parte, que é multidão", quando atende aos interesses dos organismos internacionais imprimindo marcas na atuação docente, que serão de estranheza conforme nos informam os autores identificados nessa reflexão, tais como Macedo (2010), Garcia (1999, 2013), Larrosa (2002), Dewey (2003), entre outros.

Na terceira seção, são apresentadas e discutidas as narrativas dos/as professores/as e suas relações com o referencial teórico.

Nas considerações finais, são retomados os resultados e as perspectivas em diálogo com o referencial trabalhado e a ação investigativa.

2 “TRADUZIR-SE” METODOLOGICAMENTE

Esta seção traz o traduzir metodológico construído a partir de uma investigação que foi sendo desvelada com duas (2) professoras e três (3) professores. Ao longo da proposta de investigação, esse traduzir foi sendo (re) construído mostrando outros caminhos para a pesquisa de abordagem qualitativa crítica e passando de uma proposta (auto) biográfica para o método da História Oral temática, tendo como estratégia de análise o materialismo histórico dialético a partir da técnica da entrevista narrativa, utilizando como instrumento quatro (4) temáticas que são fruto do objeto de pesquisa.

A mudança em relação ao método de pesquisa foi em decorrência da definição teórica dos autores utilizados no referencial teórico e do próprio desvelar da pesquisa de campo e seus desdobramentos referentes à escuta das narrativas e ao posicionamento político dos/as professores/as entrevistados, pois “as opções metodológicas não constituem em um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelos tipos de problemas que o pesquisador se dispõe a enfrentar” (MARQUES, 1997, p. 21).

Assim, o “traduzir-se” do processo investigativo está organizado nas seguintes subseções: “O traduzir-se teórico e metodológico” que trata sobre referencial teórico metodológico; “O lugar da pesquisa: almoçar e jantar” – que aborda sobre o lugar de memórias socialmente compartilhadas” e “Professores/as do curso de História da UFMA – a parte pelo todo ou o todo pela parte?” que apresenta o perfil biográfico de professores/as entrevistados/as e a última subseção intitulada “O materialismo histórico dialético como método de análise dos dados”.

Nesta investigação, fizemos uso de nomes de passarinhos, que foram sendo identificados ao longo das narrativas individuais, a fim de assegurar a preservação da intimidade e a individualidade dos sujeitos, garantindo o sigilo dos participantes. Assim, os codinomes foram: Beija-Flor, João de Barro, Sabiá, Canarinho e Bem-te-vi.

2.1 O “traduzir-se” teórico e metodológico

Trago nestas subseções os fundamentos teóricos metodológicos que subsidiam o traduzir da pesquisa, dialogando com a escolha teórica metodológica e os procedimentos que justificam a metodologia utilizada.

2.1.1 Abordagem qualitativa crítica

Esta investigação de caráter qualitativo foi desenvolvida com o objetivo de compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre os saberes experienciais, a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

Assim, o caminho da investigação leva-nos a compreender a "parte pelo todo" por meio da História Oral tendo como instrumento de pesquisa temáticas que se constituíram numa abordagem teórico-metodológica no espaço da formação e do trabalho docente.

As pesquisas qualitativas podem ser fundamentadas nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica que possibilitam o fortalecimento de posturas críticas diante da sociedade de classes marcada pela desigualdade social. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa crítica não busca somente descrever a realidade social, ela tem, também, por projeto, a sua transformação e a sua conscientização.

A investigação qualitativa crítica tem sua origem na filosofia alemã e nas ciências humanas, particularmente na história e na antropologia. Desde o século XX, os investigadores sociais ligados à "Escola de Chicago" (1920-1930) defenderam a importância da pesquisa qualitativa para os estudos sobre a vida de grupos humanos.

Autores como Bogdan e Biklen (2009), Vilelas (2017), Minayo (2008), Flick (2015), Denzin e Lincoln (2010), dentre outros, são unânimes em afirmar que os estudos qualitativos ancoram-se na premissa de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, em que podemos inferir que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito investigado, o qual não pode ser traduzido em números. "Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses" (GAMBOA, 2010, p. 97).

Portanto, o material básico da investigação qualitativa é a linguagem quando expressa a vertigem do cotidiano, tanto em nível das relações quanto em nível dos discursos, embora a análise das situações individuais não sejam somente elas importantes, pois os entrevistados são sujeitos sociais que representam uma multidão, mas também estranheza e solidão.

Para Denzin e Lincoln (2010) qualquer definição de pesquisa qualitativa deve atuar dentro do complexo campo histórico, uma vez que assume significados diferentes

em cada contexto, mas genericamente os autores definem a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

Destarte, em determinado contexto, os autores citados destacam que a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, por vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas, por serem muitas coisas ao mesmo tempo, tendo foco multiparadigmático, ou seja, com múltiplos métodos, sem perder de vista as posturas políticas e éticas envolvendo tensões e contradições constantes, podendo ser resumida como um terreno de múltiplas práticas interpretativas.

Nesse sentido, a interpretação dos fenômenos sociais e a atribuição de significados são esteios básicos no processo da pesquisa qualitativa, os quais não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois nesse estudo a fonte direta para a recolha dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento-chave, em que se pode inferir que a pesquisa qualitativa é descritiva, utilizado para tanto, o método indutivo. Cabendo ao pesquisador, transformar essas informações particulares em informações universais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse caminho leva-nos a pensar que existe uma “parte do todo que é só vertigem” e outra parte configura-se como linguagem narrativa dos/as professores/as do curso de História da UFMA, numa abordagem teórico-metodológica da própria formação docente. A busca do rigor na pesquisa qualitativa significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política.

Para Vilelas (2017, p. 163), a pesquisa qualitativa “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dá sentido as experiências e ao mundo em que elas vivem”. É por meio desse viés qualitativo da investigação, que podemos explorar as experiências na formação e no trabalho de professores/as do curso de História da UFMA.

A expressão investigação qualitativa refere-se, portanto, a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, podendo ser holística quando reconhece que a realidade social é complexa e exige contato com os sujeitos investigados e com os contextos em que vivem, envolvimento do investigador com os sujeitos e, fornece a partir dos dados coletados, uma compreensão que vai além do quantificável.

Dessa forma, a investigação qualitativa é uma designação que se refere a diversas correntes de pensamento, no entanto todas elas estão distanciadas do método

experimental, pois interpretam e atribuem sentido à realidade subjetiva dos seres humanos.

Os estudos qualitativos exigem desenhos flexíveis e respeito aos sujeitos investigados, já que o processo do desvelar evolui no decorrer da pesquisa e é essa flexibilidade que lhe dá sentido e aprofundamento pormenorizado dos dados. É também essa flexibilidade que dá ao investigador a oportunidade de interagir com seus sujeitos, sem regras metodológicas fixas, embora não se possa confundir com ausência de metodologia, pois seguem um roteiro prévio que envolve descoberta, identificação, descrição densa e explicações.

Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, representações e hábitos, atitudes e opiniões, sem dar valor à mensuração dos fenômenos em grandes grupos, procura interagir em pequenos grupos com o objetivo de alcançar um entendimento mais profundo e mais subjetivo do objeto, sem a preocupação numérica e estatística.

Dessa forma, o paradigma qualitativo crítico trabalha na perspectiva de que a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao investigador decifrar o significado da ação humana e não apenas descrever os comportamentos, pois sujeitos e objetos são categorias muito importantes no processo de construção de conhecimento. De modo que há um trabalho intelectual subjetivo e a construção ou apropriação de um conhecimento dos conteúdos objetivos, pois a realidade é dinâmica e carregada de conflitos e tentar vê-la como estática é um erro que a pesquisa crítico-dialética não concebe, pois sua postura crítica desvela os conflitos que estão em vários níveis desde as interpretações até os interesses (GAMBOA, 2010).

Portanto, no quadro das abordagens qualitativas, o método aqui apresentado prevaleceu a História Oral temática que caracteriza o laço indissociável entre a parte e o todo e a sua (re) elaboração na narrativa é determinante para recriar o vivido e o narrado em uma tensão permanente entre o caos, a surpresa e o inesperado que se sabe de repente e arbitrário que é uma questão de vida ou morte, compreendendo a partir da dimensão experiencial, a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da UFMA tendo em suas narrativas um potencial reflexivo como instrumento metodológico.

2.1.2 O método da História Oral temática e a técnica da entrevista narrativa

A História Oral Temática, segundo Meihy (2002) parte de um assunto específico, de uma narrativa de um entrevistado sobre um evento definido, preestabelecido sendo os detalhes da vida do narrador e as experiências pessoais, aspectos importantes à medida que revelam aspectos vinculados à temática central que partem de temáticas específicas e preestabelecidas, objetivando-se do entrevistado detalhes da formação e do trabalho a partir da dimensão experiencial do narrador e que possam adquirir importância se vinculados às temáticas abordadas.

Uma característica relevante da História Oral temática encontra-se no fato de permitir a coleta de informações que impulsionam a produção de conhecimento sobre as memórias socialmente compartilhadas:

> [...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 2002, p. 17).

Assim, as memórias compartilhadas representam a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. A memória aqui apresentada funda-se na perspectiva da presença do passado, como uma construção de fragmentos representativos do passado, nunca em sua totalidade, mas fragmentados em decorrência dos estímulos para a sua seleção.

Para Halbwachs (2004), toda memória é coletiva e, constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Nesse sentido, a memória é algo dialético e histórico, e o conhecimento é diversificado a partir da influência das subjetividades e das representações.

Portanto, os fragmentos de lembranças sobre a formação superior e profissional são elementos que corroboram para o refletir formativo, assim, vão fornecendo matéria-prima para a ação da memória. Ao mesmo tempo em que os acontecimentos vão sendo relembrados surgem os personagens, as cenas e o cenário.

Pollak (1992) destaca, que a memória é seletiva e é reforçada pela noção de pertencimento afetivo ao grupo ao qual um determinado indivíduo encontra-se inserido,

pois o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra é o que faz com que uma dada memória permaneça.

Portelli (1997) destaca a memória compartilhada como recordações que podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas, porém, em hipótese alguma, exatamente iguais.

> A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p. 16).

Assim, a História Oral possibilita a constituição da memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido e a memória quando concretizada por meio das narrativas pode ser considerada como um instrumento que possibilita ao pesquisador compreender a essência da experiência humana e podendo possibilitar ao sujeito professor/a, implicado na pesquisa, a reflexão sobre si.

O laço indissociável entre a parte e o todo a sua (re) elaboração na narrativa, como afirma Portelli (1997) é determinante para recriar o vivido e o narrado numa tensão permanente entre o caos, a surpresa, o inesperado que se sabe de repente e arbitrário que é uma questão de vida ou morte, o qual permite conhecer a natureza da formação e do trabalho que se produz na estranheza de uma ruptura epistemológica de conceitos.

Assim, Thompson (2002) aponta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual, diante do risco de ser insuficiente, ambígua e/ou passível de manipulação. Apesar da subjetividade, o autor argumenta em prol do uso da História Oral, pois toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta.

O autor ainda frisa que “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história” (THOMPSON, 2002, p. 137), devido seu potencial de transformar os objetos de estudo em sujeitos.

Assim, a escolha pela entrevista-narrativa deu-se por esse instrumento de pesquisa ser convergente ao método da História Oral, tendo característica não estruturada, de profundidade e que tem suas especificidades em permitir a liberdade do participante da pesquisa em narrar os acontecimentos.

A pesquisa com as experiências de formação e trabalho docente implica um trabalho com “narratividades” de sujeitos que carregam memórias sobre experiências provenientes de sua subjetividade e relação com uma realidade objetiva, respondendo ao movimento crítico-dialético de formação que se efetiva na dinâmica da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

Martins (2009, p. 40) corrobora quando afirma que “Através da narrativa, o ser pode mergulhar no seu passado e mostrar-se por inteiro para si mesmo” tendo a possibilidade “de rever a sua própria história de vida que perpassa experiências individuais e coletivas”.

Nesse sentido, a entrevista narrativa não representa uma visão ingênua, e alienada, pois procura extrair “da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macrossociopolítico - culturais e econômicas - que perpassa a situação de interação na qual a História de vida adquire sentido [...]” (ABRAHÃO, 2004, p. 205).

Destarte, o caráter de relação entre o social e o individual na construção de sua “identidade narrativa” (RICOUER, 2010), o sujeito que narra a si mesmo e faz “uma viagem de volta ao passado, que lhe trará sempre ao presente e ao que espera do futuro [...]” (CAVALCANTE, 2008, p. 23). Evidencia-se que a memória e o tempo são elementos essenciais das entrevistas narrativas, em que o sujeito escolhe o que vai contar em conexão com seu processo singular envolvendo “lembranças e esquecimentos”.

Assim, os/as professores/as ao contarem as experiências da sua formação e trabalho atribuem sentidos e significados mediados pela memória. Nessa narratividade, surgem contextos, referências e situações de aprendizagens vividas.

A pesquisa com os/as professores/as foi conduzida pelas orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que prescreve normas para os procedimentos e atitudes das pesquisas em ciências humanas e sociais, estabelecendo o dever ético do pesquisador em preservar a identidade, a autonomia e a liberdade de expressão dos participantes. Assim, foram apresentados o Ofício Circular nº 2/2021 (ANEXO A), que traz orientações para pesquisas em ambiente virtual (BRASIL, 2021) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos/as professores/as participantes da pesquisa, conforme pode ser visualizado no APÊNDICE A.

O uso da entrevista narrativa permitiu a coleta de dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os

professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências de formação e de trabalho na realidade dada.

Assim, por meio do envio do questionário (APÊNDICE B) por e-mail foram anunciados os temas a partir de uma pergunta: Como tem sido a sua itinerância na docência, sua escolha por ser professor/a, a aprendizagem que vem construindo nesse percurso, experiências que considera importantes para seu processo formativo? Enfim, os tópicos a seguir podem ser considerados como temas para a organização do seu pensamento:

1) trajetória de formação acadêmica/profissional;

2) ser professor/a universitário/a;

3) experiências docentes na formação e no trabalho;

4) aprendizagens na formação docente.

Desse modo, a partir de temas e da utilização da entrevista narrativa alcançamos subjetividades, intersubjetividades e objetividades docentes que se fundamentaram na compreensão da dimensão experiencial da formação e do trabalho de professores/as do curso de História da UFMA. Assim, compreender o ser docente em formação construído entre tantas idas e vindas, formações e formaturas, sucessos e fracassos, portarias e leis específicas da formação docente, pelas quais foram passando na sua trajetória docente de formadores de professores/as e que nos possibilitaram compreender as condições de trabalho e formação pelas quais passam esses professores/as a partir de seus saberes experienciais.

2.1.3 O caminho do “traduzir-se”

No início de maio de 2021, aproximei-me dos/as professores/as da pesquisa e encaminhei mensagem-convite para 3 professores e 3 professoras com esclarecimentos sobre a pesquisa, sensibilizando a livre participação como colaboradores/as no estudo. Justifico que o primeiro critério de escolha dos/as professores/as para a realização das entrevistas, era a experiência formativa e de trabalho; sendo dois/duas mais antigos/as na docência universitária e dois/duas mais recentes, não necessariamente vinculados à variável faixa etária, mas o percurso da pesquisa apresentou outros delineamentos, sendo que apenas os/as professores/as mais antigos/as aceitaram o convite (APÊNDICE A).

Dos seis professores/as convidados/as, cinco disponibilizaram-se a contribuir com a pesquisa, duas professoras e três professores. As entrevistas aconteceram entre os

meses de maio e julho de 2021, com duração de 1 hora e meia, por meio da ferramenta virtual Google Meet e em número de uma entrevista com cada professor/a, o que foi favorecida pela abertura destes em compartilhar suas experiências de formação e de trabalho profissional de maneira colaborativa e eticamente comprometida.

Nesse sentido, as etapas de preparação para a entrevista foram assim desenvolvidas: a) envio do convite por WhatsApp e por e-mail para participação na pesquisa, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Perfil Biográfico (questionário) e Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (ANEXO A), c) agendamento da data e local para o encontro virtual, d) Encontro virtual: exposição ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e as temáticas de condução da entrevista.

Assim, nesse processo de entrevista, foram necessários alguns elementos que antecederam a entrevista: levantamento do currículo Lattes dos/as professores/as, trabalhos organizados, documentos legais pertinentes à formação e ao trabalho docente e que pudessem embasar as entrevistas e a escolha do tipo de entrevista que foi baseada em temas e que contribuíram para o êxito da metodologia em estudo. Segundo Zago (2003), a riqueza do material obtido para o estudo depende da capacidade do pesquisador de obter a confiança dos sujeitos pesquisados.

A construção de dados por meio do método da História Oral exige do pesquisador um conjunto de providências anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Primeiramente, a pesquisa no âmbito metodológico foi feita por meio dos documentos concernentes ao objeto de estudo, formação e trabalho de professores/as do curso de História da UFMA, como o Projeto Pedagógico Curricular do curso de História, o PID e currículo Lattes, observando aspectos que contribuíssem no desenvolvimento das entrevistas. O uso da pesquisa documental possibilitou relacionar os referidos documentos às narrativas.

Nesse sentido, trabalhamos com a análise de documentos que fornecem informações sobre o contexto pesquisado, sendo uma importante fonte de informações, destarte, documentos que versam sobre orientações para a instalação dos referidos cursos, o que atualmente denominamos de Projeto Pedagógico de Curso que atende às exigências legais dadas pelo Ministério de Educação e dos Desportos.

Cumpridas essas etapas, a relação entre pesquisador e entrevistado merece especial atenção quando da opção pela História Oral, afastando qualquer possibilidade de ocupação, por parte do entrevistador, de uma posição de superioridade.

2.1.4 O lugar da pesquisa: “Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta”

Segundo Noiriel (1990), o ensino superior sempre foi considerado um elemento central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para a formação das elites e para o progresso científico e econômico da nação. Essa institucionalização faz parte de um longo processo de transformação ocorrido nas instituições de ensino superior, permitindo a abertura e a consolidação de diversas áreas do conhecimento.

O curso de História da UFMA também passou pelas mesmas transformações oriundas da regulamentação nacional e iniciou-se como sendo um curso híbrido, ou seja, que formava concomitantemente bacharéis e licenciados em História/Geografia, iniciando suas atividades oficialmente em 1953 como parte da expansão de cursos universitários para a formação de docentes habilitados para atuarem na educação básica e, sobretudo, no nível médio.

Nesse período, em São Luís, capital do estado do Maranhão, já existiam vários cursos de nível superior, no entanto, desenvolvia-se um círculo vicioso reforçado pelo autodidatismo como sendo a prática pedagógica característica dos mais diversos níveis de ensino e esse estado de coisas acentuava a manutenção de um nível de ensino com características elitistas e propedêuticas, descolado das exigências emergentes que se orientavam para a busca de melhor qualidade do trabalho docente e para a massificação da oferta de vagas, de modo a permitir a oportunidade de acesso à educação para ampla faixa da população em idade escolar.

Esse movimento protagonizado pelas elites maranhenses possibilitou a criação de diversas faculdades de Direito (em 1918), de Farmácia (em 1922) e de Odontologia (em 1925), federalizadas em 1950, somaram-se à Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, a Escola de Assistência Social do Maranhão criada em 1950, à Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão criada em 1952, à Escola Maranhense de Serviço Social em 1953, à Faculdade de Ciências Médicas em 1957 e à Faculdade de Ciências Econômicas em 1958.

A Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão foi criada em 1952 e integrava os cursos de Pedagogia, História e Geografia, Letras Neolatinas e Filosofia. Tratava-se, pois, de uma faculdade cujas metas apontavam para os objetivos daquele movimento pela formação em nível superior de recursos humanos habilitados para atuarem na educação básica.

Assim, a criação do curso de História, como um dos cursos integrantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Artes, inscreveu-se na lógica desse movimento que visava à formação de docentes de História e de Geografia, no chamado esquema três mais um, ou seja, ao ingressar no curso, o discente deveria cursar as disciplinas típicas do bacharelado em três anos letivos, podendo, com mais um ano de cumprimento das obrigações curriculares de natureza pedagógica, ser contemplado com o diploma de Bacharel e Licenciado em História e Geografia.

A partir de 1963 começaram a ser projetadas mudanças importantes na estrutura curricular vigente. Esse processo culminou em 1966 com a separação dos dois cursos e a desativação do bacharelado em História. Nasciam autônomos, os cursos de História e de Geografia como espaços representativos de áreas do conhecimento com objetos distintos para a formação de docentes licenciados e habilitados a atuarem no ensino básico.

O currículo que passou a orientar a licenciatura do curso de História, a partir de então, não apresentava grandes inovações. Havia uma ênfase acentuada em História Geral, com disciplinas em todas as quatro séries de duração do curso, combinada com a inscrição da História do Brasil e Regional, Estudos Brasileiros, com ênfase na organização moral e cívica e a História da América nas duas últimas séries, sem menção específica à História do Maranhão.

A primeira grande intervenção operada na estrutura curricular do curso de História foi a de 1970, cujo objetivo era adaptar o projeto político pedagógico do curso como já era denominado naquela época, às várias mudanças ocorridas no contexto nacional como, por exemplo: a adoção do regime de semestres letivos, a instituição de um ano de Ciclo Básico de estudos precedendo o Ciclo Profissional e a criação da Faculdade de Educação, esta responsável pela licenciatura nos dois últimos períodos. O currículo deveria estar em conformidade com um currículo mínimo e de carga horária fixada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A inovação promovida na nova estrutura curricular produziu uma série de desdobramentos em disciplinas matriciais do currículo antecedente. Assim, das disciplinas História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, surgiram as disciplinas História Política e Socioeconômica I, II, III e IV, História da Cultura I, II, III e IV e História das Religiões I, II e III e a disciplina História da América foi transformada nas disciplinas História da América I, II e III, porém, a disciplina História do Brasil e Regional permaneceu sendo ministrada em apenas dois

semestres juntamente com Estudos Brasileiros, mas nada indicava a existência de História do Maranhão como disciplina.

Desde o ano de 2004 iniciaram-se os procedimentos relativos à elaboração do PPP à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a História (PCN), bem como da Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB). A Coordenação do curso de História participou de debates promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), além de acompanhar, com leituras, contatos e pesquisas, os resultados de outros PPC de História de outras IES.

Em 2006, os trabalhos foram retomados em uma assembleia geral do curso de História (Projeto Pedagógico do Curso – PPC de História, 2014), com boa representação docente no auditório Mário Meireles, no Centro de Ciências Humanas (CCH) e, desse encontro, saiu uma decisão unânime da retomada do curso de História em duas modalidades: bacharelado e licenciatura.

Tais alterações estiveram orientadas pelo pertencimento dos/as professores/as integrantes do curso de História da UFMA, a Associação Nacional dos Profissionais de História (ANPUH) cujos encontros nacionais vinham traçando e debatendo temáticas de fronteira nos campos historiográfico, jurídico e profissional. Sendo assim, o PPC tomou a direção de uma formatação que obedecesse e considerasse a legislação vigente (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN), as orientações da ANPUH, a realidade atual do curso de História e as perspectivas profissionais de professores/as e pesquisadores/as no Maranhão.

O passo seguinte foi a discussão, por parte do colegiado do curso de História, acerca das suas Diretrizes Curriculares e do Projeto Pedagógico que seria construído tendo em vista as alterações deliberadas nos encontros anteriores. Os debates demonstraram a natureza plural das concepções de História por parte dos/as professores/as, bem como as visões diferentes acerca dos conteúdos das disciplinas.

As discussões conceituais foram feitas junto com as discussões pontuais sobre as ementas, os programas e as suas relações para com os grandes períodos históricos estabelecidos dentro de uma concepção linear da história (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Sendo assim, o conjunto de encontros entre professores/as e alunos/as avançou tanto no âmbito conceitual como no âmbito das ementas das disciplinas. Vale destacar a inclusão mais uma vez do curso de História Bacharelado, embora nesse contexto, poucos anos depois, iniciaram-se discussões para fechar a oferta do referido curso nessa modalidade.

No ano de 2013, o Colegiado do curso de História decidiu pela extinção do curso de Bacharelado por entender que o ensino e a pesquisa caminham juntos, mesmo quando o curso tem por habilitação a Licenciatura e que a oferta de uma modalidade voltada essencialmente para a pesquisa não encontrava ancoragem na oferta por trabalho no contexto da sociedade maranhense. Esse fato levou muitos ex-alunos do Bacharelado a retornarem aos estudos e, consequentemente, à UFMA para fazerem as disciplinas da Licenciatura no curso de História.

O Projeto Pedagógico do Curso possibilitou-nos conhecer o contexto investigado por dentro, permitindo-nos pesar e ponderar sobre a origem e a trajetória do curso de História da UFMA, seus pressupostos, seus objetivos formativos e sua condição atual diante de outra parte que se espanta mediante tantos Pareceres, Resoluções normativas da formação docente. Atualmente, o PPC de História na UFMA reproduz o percurso formativo de seus/suas professores/as pesquisadores/as, uns com formação bacharelesca e outros licenciados levando a uma dicotomia no resultado, que é a formação de professores/as para atuarem na educação básica.

2.1.5 Os/as professores/as do curso de História da UFMA: "a parte pelo todo ou o todo pela parte?"

Traduzimos a realidade investigada a partir do quadro de professores/as com suas respectivas formações acadêmicas, bem como nas dissertações e teses, depositadas no repositório da UFMA, que expressam uma parte dessa multidão que faz parte do todo, por diferentes visões, leituras e interpretações do que seja uma Licenciatura em História.

Como podemos observar no Quadro 2 abaixo, em se tratando de docentes, o Departamento de História da UFMA é composto atualmente por 02 (dois) mestres, 07 (sete) doutores e 10 (dez) pós-doutores que atuam no sentido da manutenção da qualidade e desenvolvimento do curso de História. Vale destacar que a referida IES e o curso de História elaboraram e são responsáveis na última década do presente século por oferecer à comunidade acadêmica três programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo um criado no ano de 2010: Programa de Pós-Graduação em História, com Mestrado Acadêmico e, depois, em 2018, expandindo também a oferta para um curso de Doutorado Acadêmico; um Mestrado Profissional (ProfHistória) em 2019.

Quadro 2 – Professores/as do curso de História da UFMA

Prof.	Sexo	Formação	Titulação	Pesquisa	Idade	Tempo no curso
P1	M	Bacharelado	Pós-Doutorado	Arqueologia	50 anos	20 anos
P2	F	Licenciatura	Pós-Doutorado	História do Maranhão	60 anos	30 anos
P3	M	Licenciatura	Pós-Doutorado	História da África	40 anos	15 anos
P4	M	Bacharelado	Doutor	História Social	40 anos	15 anos
P5	M	Licenciatura	Doutor	Teoria da História	50 anos	30 anos
P6	F	Licenciatura	Pós-Doutorado	Hist. Contemporânea	50 anos	20 anos
P7	M	Bacharelado	Pós-Doutorado	Teoria da História	50 anos	15 anos
P8	M	Licenciatura	Pós-Doutorado	História da África	50 anos	20 anos
P9	M	Bacharelado	Pós-Doutorado	História das Religiões	50 anos	20 anos
P10	M	Bacharelado	Mestre	História do Maranhão	60 anos	30 anos
P11	M	Bacharelado	Doutor	História Medieval	40 anos	10 anos
P12	F	Licenciatura	Pós-Doutorado	História da América	60 anos	30 anos
P13	F	Licenciatura	Pós-Doutorado	História do Brasil	50 anos	20 anos
P14	F	Licenciatura	Pós-Doutorado	História Social	50 anos	20 anos
P15	F	Bacharelado	Doutora	Hist. Contemporânea	40 anos	15 anos
P16	F	Bacharelado	Doutora	História Indígena	40 anos	10 anos
P17	F	Licenciatura	Doutora	Prática/Estágio	70 anos	30 anos
P18	M	Licenciatura	Mestre	História do Brasil	40 anos	20 anos
P19	F	Bacharelado	Doutora	História do Brasil	46 anos	08 anos

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de História da UFMA (2014).

Observamos que o quadro acima representa uma ordem profissional e mais precisamente toda a ordem social que parece fundada na ordem “das competências”, pois ao analisarmos as pós-graduações dos/as professores/as do curso de História da UFMA e suas especialidades em cursos de formação situados dentro dessa hierarquia das competências conteudistas, fica evidente a ordem e a disciplina que são estabelecidas na função pública exercida e deparamo-nos com a ausência do conhecimento pedagógico na formação de tais professores/as.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA) foi o primeiro Programa de Pós-Graduação na área de História no estado do Maranhão. Até hoje, é o único Programa Acadêmico em funcionamento com nota 4 na CAPES. O Programa tem hoje dezenove (19) professores/as, dezesseis (16) no quadro permanente, dois/duas (2) professores/as colaboradores e uma (1) professora visitante internacional. O Programa oferta atualmente 20 vagas para o curso de Mestrado Acadêmico e 12 para o de Doutorado acadêmico. Sua área de concentração é História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes. Linhas de Pesquisa: Linguagens, Religiosidades e Culturas; Poderes, Políticas e Sociabilidades.

Já o Mestrado Profissional, possibilita construir pontes mais diretas entre graduação, ensino e pesquisa, na medida em que o foco do curso são pesquisas sobre ensino de história, como também o desenvolvimento de processos e produtos que

contribuam para a melhoria da educação histórica, o que se dá, irremediavelmente, a partir da articulação entre pesquisa histórica e ensino de história.

Além disso, conta com cursos especiais de licenciatura destinados a professores da educação básica atuantes na rede de ensino público nos municípios espalhados pelo Maranhão, a partir de programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PROEB) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR).

Evidenciamos que os perfis múltiplos de formação disciplinar que marcam a identidade profissional dos/as professores/as que ensinam no curso de História da UFMA, representa posições sobre exercício do magistério em unidades-polo do interior e da capital e suas condições e determinações.

A pesquisa em tela foi constituída por três professores e duas professoras, como apresentado no Apêndice B, em que se delineia o perfil biográfico dos/as professores/as.

Na perspectiva de trabalhar com a interdisciplinaridade nas áreas de pesquisa aqui apresentadas, decidimos identificar os/as professores/as entrevistados/as com codinomes de pássaros, pois a trajetória de cada um/a deles/as parece-se com o voo dos pássaros em busca de um ninho que os receba com satisfação e que lhes permita alçar voo quando o contexto o exigir a partir de práticas inovadoras conscientes desse lugar de formação em serviço no ensino superior, nos tempos atuais. Assim, nossos entrevistados/as receberam os nomes de Beija-Flor, João de Barro, Sabiá, Canarinho e Bem-te-vi.

Os/as professores/as Beija-Flor e Sabiá têm entre 50 e 60 anos, são graduados em Licenciatura em História e toda a sua Pós-Graduação na área de História, experiência na educação básica e exercem o magistério superior há 30 anos na UFMA. O professor João de Barro tem mais de 50 anos, é graduado em Licenciatura em História e Pós-Graduação na área de Educação. Tem experiência na educação básica e exerce o magistério superior há 25 anos na UFMA.

A professora Canarinho tem mais de 70 anos, é graduada em Engenharia Civil e toda a sua Pós-Graduação na área de História na França, não tem experiência na educação básica e exerce o magistério superior há 30 anos na UFMA. A professora Bem-te-vi tem mais de 70 anos, é graduada em História e sua Pós-Graduação na área de

História e Educação. Tem experiência na educação básica e exerce o magistério superior há 30 anos, na UFMA.

Podemos concluir que as condições que perpassam o Campus Central do curso de História da UFMA refletem um distanciamento da realidade econômica e social reverberando e incidindo em uma formação livresca e teorística inclinados a confundir as coisas da lógica com a lógica das coisas, sem levar em conta as demandas coletivas que necessitam de uma orientação educacional que atenda às suas necessidades da realidade social circundante, a qual seria uma parte de mim na multidão, que delira no conflito das velhas convicções diante dos instigantes conceitos de uma nova ordem que se sabe de repente num universo em construção.

Rüsen (2006) quando demonstra que, a partir do final do século XIX, com a profissionalização da história, houve uma dissociação prejudicial para o campo histórico, uma separação e distanciamento entre pesquisa histórica e didática da história, entre o/a professor/a de história e o/a historiador/a pesquisador/a, sendo fundamental, nos dias atuais, que o/a historiador/a profissional reconecte ensino de história e pesquisa histórica, reaproxime história, vida prática e aprendizado.

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Benjamin (1994) em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracterizam o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmo-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência.

Temos mais por herança formativa do que pela própria formação inicial e continuada um curso com características de bacharelado quando só se atenta para a formação inicial docente com o quadro de oferta dos componentes pedagógicos e/ou quando da oferta das atividades de estágios supervisionados. Nesse contexto, poucos são os/as professores/as com pós-graduação em educação e/ou com cursos de especialização com foco no ensino e na aprendizagem. Tal fato repercute na qualidade do docente oriundo do curso quando chega à escola básica.

Portanto é esse contexto de trabalho e de formação que tentamos compreender o ser professor/a em formação, construído entre tantas idas e vindas, formações e formaturas, sucessos e fracassos, portarias e leis específicas da formação docente, pelas

quais foram passando na sua trajetória docente de formadores de professores/as e que nos possibilitaram compreender as condições de trabalho pelas quais passam a partir de seus saberes experienciais.

2.1.6 O materialismo histórico dialético como método de análise dos dados

As pesquisas qualitativas críticas e dialéticas traduzem-se nos "estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico" (GAMBOA, 2010 p. 106). Destarte, a opção metodológica do pesquisador é fundamental para o transcurso da pesquisa. Com efeito,

> As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o "conflito das interpretações", o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010, p. 107-108).

Assim, é a realidade humana que assume a responsabilidade de concebê-la em um contínuo movimento, pois o campo de pesquisa desvela ao pesquisador um contexto mutável e dinâmico, traduzido em condições, determinações, anseios, singularidades e expectativas. Portanto, a realidade é carregada de conflitos, sendo dinâmica e contraditória e vê-la como estática é uma alienação que a pesquisa crítico-dialética não concebe. Sua postura crítica desvela os conflitos que estão em vários níveis desde as interpretações até os interesses (GAMBOA, 2010).

Destarte, é a partir do estabelecimento da transformação dessa realidade por meio do esclarecimento crítico do que está posto que a transformação dar-se-ia na real efetivação da práxis transformadora, em que os homens dotados de inteligência e agentes históricos são portadores desses elementos para que essa transformação efetive-se como: a formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos que se percebem nas situações de conflito.

Assim, o materialismo histórico dialético possibilita analisar e compreender os conflitos que são estabelecidos entre a estrutura econômica e a superestrutura social, política, jurídica e intelectual.

É dentro desse contexto que o sujeito vai organizando sua racionalidade transformadora na relação homem-natureza, reflexão-ação e teoria-prática (GAMBOA, 2010). Assim, há que se considerar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. “Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses” (GAMBOA, 2010 p. 97), em que o pesquisador e o pesquisado são conduzidos a refletir sobre a realidade do objeto estudado recorrendo-se à historicidade que permite uma interpretação e transformação do direcionamento da pesquisa.

Portanto, é por meio do método de análise materialismo histórico dialético, que tentamos compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior, vislumbrando a transformação da realidade social.

3 A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção destacamos o contexto contemporâneo neoliberal e as imposições versadas pelos textos da legislação brasileira que têm destacado o pragmatismo e a racionalidade técnica no campo da formação de professores/as do ensino superior, contribuindo para a não valorização da experiência dos docentes universitários. Tal fato colabora para o distanciamento entre ensino e a valorização da dimensão experiencial ao mesmo tempo em que se distancia da ideia de formação em seu sentido mais abrangente, qual seja a defendida por Nóvoa (1987) e Cunha (2008) no viés da apropriação da história das práticas profissionais, que é uma nova forma de reflexão da/na formação de professores.

Nóvoa (1987) informa-nos que esse processo traduz-se no estatuto social e econômico dos/as professores/as ancorados no suporte legal para o exercício da profissão, em instituições de ensino superior, condicionando-os ao elemento econômico vigente na composição da categoria. Embora o autor tenha estudado a história dos/as professores/as em Portugal, enfatiza que a profissionalização do magistério não se desenvolve em um único país, sendo, portanto, extensivo a todos os países que passaram pelo fenômeno da formação dos Estados modernos e de seus sistemas escolares, assumindo escala internacional.

Para Cunha (2008), as diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor/a da educação superior. Entretanto, são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos/as professores/as da educação superior, na maioria dos casos, alicerça-se em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

Dessa forma, o saber experiencial para Pimenta (2012), é visto como um amálgama dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais. Há de se ter o cuidado de atentar para a noção de que os saberes dos/as professores/as não são únicos, nem individualizados, mas sim fazem parte de um conjunto de relações sociais, por parte da família, da escola, da universidade, enfim, das instituições formadoras e de seus sujeitos implicados nesse contexto. Assim, os/as professores/as

produzem e são produzidos pelo contexto histórico em que vivem, na experiência no exercício da profissão e da convivência com outros sujeitos que compartilharam da sua trajetória social e profissional.

Compreendemos a partir da análise das entrevistas com os sujeitos que a categoria saberes experienciais é fundante nas análises empreendidas sobre a formação e o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA, na medida em foi possível perceber que todo saber experiencial deles vai depender das condições históricas que foram dadas naquele contexto e, nesse sentido, em uma sociedade capitalista e neoliberal os saberes experienciais variam em conformidade com as possibilidades e escolhas que fazem em suas rotinas de trabalho para atender as expectativas pessoais ou coletivas, as quais vão determinar se as experiências foram/são as que causam vertigem permanente ou linguagem que se sabe de repente (GULLAR, 2017).

Assim, esta seção apresenta as categorias formação, trabalho e saberes experienciais, a partir do contexto do ensino superior, utilizamos autores como Nóvoa (1987), Bondía (2011), Cunha (2009), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Thompson (2002), fundadas historicamente a partir das mudanças oriundas dos organismos nacionais e internacionais, que permeiam as construções curriculares, teóricas e metodológicas da formação e do trabalho dos/as professores/as do ensino superior, consubstanciadas a partir de trechos das narrativas dos/as professores/as entrevistados/as.

3.1 A formação e o trabalho dos/as professores/as do ensino superior: “uma questão de vida ou morte”

Estudos sobre a formação e o trabalho de professores/as universitários/as no Brasil por serem esparsos, são indicadores da necessidade de análises constantes na busca de conhecer a multidão que está implicada numa parte desses profissionais da educação, quais sejam as experiências vivenciadas ano após ano, dia após dia na trajetória da docência nas instituições de ensino superior. Experiências estas que, antes da década de 80 do século XX, já emergiam pautadas na internacionalização da educação, impactando no trabalho docente segundo a agenda do Estado-Avaliador, que regula uma parte permanente do trabalho docente e outra parte se vê de repente, pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática, levando à intensificação da produtividade científica.

A intensificação do trabalho do/a professor/a do ensino superior proporciona uma sobrecarga pensada no sentido de controle, que de acordo com Marx e Engels (1984), o que determina o homem é a forma como ele produz seu meio, que determina sua vida material e é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, ele deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

Segundo Marx (2013, p. 329), o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, considerando sua capacidade teleológica e de transformação. Assim, ao final do processo, chega-se àquilo que já havia sido formulado idealmente. Afirma também Marx, que o que diferencia as épocas econômicas não é "o que" se produz, mas sim "como" se produz, sendo assim, os meios de produção indicam "as condições sociais" nas quais se trabalha, caracterizando desta forma, o desenvolvimento econômico produtivo do sistema capitalista de cada época.

Em nossa realidade, o trabalho docente no ensino superior desvincula-se de uma docência necessária e articulada a um projeto educacional institucional emancipador, centrando-se numa função de transmissor de conceitos prontos e enlatados na sala de aula, mediante a política de competências e habilidades técnicas, indo na contramão dos saberes experienciais que vão sendo expropriados de sua condição de sujeito.

Segundo Antunes (2009), se por um lado o trabalho pode ser considerado como ponto de partida no processo de humanização e condição fundamental para a sociabilidade humana, por outro, a sociedade do capital transformou-o em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, deixando de ser a finalidade central do ser social, tornando-se destituída de sentido, converte-se em meio de subsistência, em trabalho estranhado, a expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital, e, nesse processo de estranhamento, o homem não se reconhece diante do produto do seu trabalho, diante do próprio processo de produção da vida material, tornando-se um estranho diante de si mesmo (ANTUNES, 2009).

Nesse processo de estranhamento, o capital, por sua própria natureza, visa ao aumento de seu valor, que expropria o trabalhador do trabalho excedente, ampliando as formas de exploração sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno tem sua gênese no início do capitalismo e mantém-se reinventado e reatualizado ainda na contemporaneidade, sem perder seu caráter inicial de desumanização do homem (MARX, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos com inúmeros casos em que a exploração da força de trabalho do/a professor/a supera os preceitos legais, levando-o à exaustão, ao adoecimento e à desmotivação física e mentalmente no trabalho, principalmente no momento atual com as atividades remotas que superaram as horas do trabalho, antes identificadas como sendo de oito horas diárias e agora indeterminadas no tempo irregular necessário para o atendimento ao aluno e às outras tarefas cotidianas, que vai sendo sugado incansavelmente pelo capital.

Tal prática que reverbera a dimensão imediata da realidade é historicamente determinada e unilateral, daí compreendermos a mudança intencional dos saberes docentes para as competências técnicas baseada na divisão do trabalho e da sociedade e, sobretudo, no senso comum colocando o homem em condições de orientar-se de maneira familiar ou seria domiciliar, cotidianamente, não proporcionando o concreto em sua essência, mais sim numa pseudoconcreticidade (aparência) em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010).

Nessa perspectiva, o/a professor/a vê suas ações cada vez mais suprimidas e incorporadas às exigências de eficiência e eficácia, o que consequentemente gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis (PIMENTA, 2012), reverberando na manipulação e condução da dimensão subjetiva (experiencial) do ser humano que é alienada pelas políticas educacionais neoliberais cuja prioridade é o capital.

Dessa forma, a importância da compreensão da construção do trabalho docente superior como meio e categoria fundante de sociabilidade humana, como atividade dialética transformadora, superando e insurgindo radicalmente sobre sua condição dada e (im) posta verticalmente pela sociedade do capital.

Portanto, podemos afirmar que as condições e contradições que são impostas pela atividade produtiva refletem-se nos complexos sociais dele decorrentes e é nesse sentido que Apple (1995, p. 39) compreende a intensificação do trabalho docente como mecanismo e processo de racionalização, “representando uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores são degradados”, ocasionando uma formação verticalizada, baseada em experimento com resultados eficientes deixando de lado a dimensão experiencial como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa pelo âmbito do ensino superior sobre os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pautada pela

separação, pela eliminação da complexidade humana, reverberando a crença do caráter eficiente da técnica na solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), nesse contexto, o ensinar restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista, que reflete uma dada condição da universidade ser um local administrativo baseado na racionalidade técnica, contrária à dimensão experiencial que deveria ser a característica vital dessa instituição.

A reforma universitária de 1968 e o modelo de formação do trabalho do/a professor/a do ensino superior, que vem sendo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) indica que esse nível de formação é a saída para a crise que se abateu nos países capitalistas em desenvolvimento, visto que as pessoas com maior escolarização gerariam mais emprego e maiores salários, contribuindo para a acumulação produtiva e a ênfase na qualificação *stricto sensu* no documento *L'enseignement supérieur à la l'horizon* (2030) em que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011) destaca o futuro da sociedade capitalista dependente dos conhecimentos desenvolvidos no ensino superior.

Por sua vez, o Banco Mundial, em outro documento de 2002 denominado *Construir sociedades de conocimientio: nuevos desafios para la educación terciária* destaca o papel do ensino superior como um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo, identificando que a educação terciaria é fundamental para aumentar o capital das nações em desenvolvimento e de promover coesão social. Nesse sentido, o espaço de trabalho do docente superior é visto de forma verticalizada, no qual é capacitado para ensinar de forma legitimada o conhecimento específico e com excelência na pesquisa, elementos suficientes para o desenvolvimento da docência de seus alunos de forma exitosa.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. O autor considera três momentos importantes na formação docente: produzir a vida do/a professor/a – valorização das experiências compartilhadas e práticas (desenvolvimento pessoal) produzir a profissão docente (profissionalização) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Compreendemos a importância da visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao docente do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar; o diálogo entre a experiência e a história mobilizando reflexões, entre uma experiência e

outra ou outras, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios que possibilitem atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seu contexto de trabalho.

Para Pimenta (2012), o/a professor/a deverá mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado por meio de tendências pedagógicas dissociadas da realidade situada, ou seja, que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, a partir dela, construa e transforme os seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional e pessoal, pois as regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar "muito pessoalmente" o papel preestabelecido.

A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes que ingressam ano após ano nas universidades, muitos dos quais voltados para as licenciaturas, formação responsável pela formação de outros docentes para atuarem na educação básica. Por isso, essa relação deve consistir em um círculo virtuoso em que as especificidades de cada um beneficiem-se mutuamente, seja para a qualificação específica do contexto formativo na universidade, seja para a formação de profissionais compromissados, críticos voltados para uma sociedade igualitária.

Para Soares e Cunha (2010), a formação é um fenômeno complexo e refere-se às dimensões mais relevantes para a sua análise, envolvendo o desenvolvimento humano global, ou seja, a singularidade de cada indivíduo e sua receptividade.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária define a formação do/a professor/a universitário/a como:

> o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. Notas: é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Termos Relacionados: autoformação,

> heteroformação e interformação (MOROSINI, 2006, p. 351).

Compreendemos por meio dessa definição que a formação é um processo que relaciona a dimensão pessoal e profissional dos/as professores/as universitários e que essa formação constrói-se por meio do sentido que o/a docente do ensino superior confere ao seu trabalho e as suas experiências pessoais, definindo suas implicações, condições e determinações.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esse contexto corrobora para a busca frequente de cursos e programas de mestrado e doutorado, com o objetivo de aumentar sua produtividade e consequentemente os salários, em atendimento às políticas internacionais da nova ordem econômica que desconhecem o tempo real do trabalho docente, em que não mais existe a separação entre trabalho e não trabalho (descanso).

Como narra o professor Beija-Flor,

> *A execução desse tripé da universidade sob essas novas condições elas têm é… Precarizado bastante a saúde dos professores porque a demanda quando eu acordo, ultimamente eu tenho decidido não abrir o WhatsApp, tenho decidido não abrir de manhã e-mail porque quando a gente abre o WhatsApp, abre e-mail, sempre é uma cobrança né? "olha", ou é do aluno "olha professor mandei minha monografia", eles acham que a gente não está fazendo nada aqui, "quando o senhor me devolve?", né?! Ou então, "olha professor, vou te convidar aqui para uma live e tal", "olha, tem um fulano, tem uma revista…" Enfim, nós não paramos de trabalhar* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

A pesquisa, o ensino e a extensão são elementos institucionais indissociáveis na universidade e, portanto, devem estar presentes no trabalho universitário. Dessa forma, o ser professor/a não se resume apenas em ministrar aulas, mas inclui o pesquisador dotado de condições para promover investigações e buscar parcerias externas para financiamento de suas pesquisas, ou seja, para sobreviver como pesquisador/a, o/a professor/a necessita de possibilidades materiais para as demandas que envolvem o seu trabalho, pois ser pesquisador não é suficiente para ser docente.

Para tanto, procuramos refletir sobre a organização da história do ensino superior à qual é indissociável das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade convive, em concordância com a fala de Charlé e Verger (1996, p. 128):

> [...] o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo, [pois] nestes séculos esta aventura intelectual está inserida nas relações sociais, assentadas nos modos de produção e reprodução da vida social, ou seja, relações de poder, econômicas e intersubjetivas. Este [...]

> imbricamento entre universidade e sociedade, tempo histórico e conjuntura, pode ser expresso, por exemplo, como, subjugação aos ditames dos poderes políticos e econômicos ou condição para a autonomia a esta inserção social.

Se por um lado, no viés do pensamento marxista, as determinações do modo de produção e reprodução da vida material na primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso neoliberal, por outro lado, se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários, podemos ver que nesse processo apresentam-se elementos contraditórios que podem apontar para as possibilidades de resistências/conformação/adaptabilidade na precarização do trabalho docente.

Nesse movimento complexo e contraditório das transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, mediadas pelas políticas neoliberais no campo educacional podem ter resistências quando da utilização da pseudoautonomia universitária dos departamentos acadêmicos, na medida em que ao construir seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, os docentes colegiados podem, a partir de seus componentes curriculares e de suas ementas, contribuir para uma reflexão que se imponha contra os desmontes que vivenciamos, haja vista que o/a professor/a formador/a tem a experiência e o conhecimento basilar do que seja um contexto democrático, portanto, participativo. Nesse sentido, o PPC seria o instrumento primeiro para a reconstrução do pensamento acadêmico no contexto formativo ao qual esteja inserido.

Segundo Santos (2012, p. 234),

> [...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como "reformas", afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

No âmbito das reformas no ensino superior**,** temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na sala de aula por meio de dados externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) resultados que levam os professores/as a uma corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação.

O excerto abaixo do professor Beija-Flor reflete essas condições de trabalho do/a professor/a do ensino superior

> *Na pós-graduação tem gente assim, alguns eu acho que eles não entendem muito tempo o que é a pós-graduação e até supõe que você tem um adicional no seu salário, não! O salário é o mesmo, o que muda é que você tem mais trabalho, e a pós demanda né? Porque você pesquisa... Eu não tenho como falar de extensão porque não é uma das ações nas quais eu me envolvo, eu me envolvo no ensino e na pesquisa, a extensão eu não falo. Mas, os meus colegas que estão envolvidos com a extensão, muito provavelmente também poderão dizer isso assim. Tem um momento da... Do trabalho, a gente é pago por oito horas, mas nós professores nós trabalhamos mais que oito horas por dia, né?! É... Lá para controle de gestão do superior deu o programa individual docente, se a gente fosse colocar lá nesse bite nós trabalharíamos oitenta horas, né?! Chegaríamos a oitenta horas por semana (tosse) por que? Porque são muitas atividades, da pós-graduação ensino e pesquisa, na graduação também ensino e pesquisa, porque tem a iniciação científica, agora é claro, nem todos os professores fazem isso né, tem professor que não gosta, que gosta só de dar aula, com isso não estou querendo dizer que ele trabalhe menos* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Sabemos que desde os anos 1980, os salários dos/as professores/as da educação superior foram sendo corroídos por uma inflação real e que nunca esses salários tiveram aumentos percentuais reais até os dias atuais e, como consequência, tivemos/temos no âmbito da educação superior, aposentadorias precoces, abandono de emprego e o que é pior, o Estado controlador continua criando situações esdrúxulas, tais como os programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura exigida pela LDB 9394/96.

Tal demanda de ensino superior vem criando desde os anos 1990 o que denominamos de educação continuada em serviço com a presença dos/as professores/as nas salas de aula nos finais de semana, num círculo vicioso de uma pseudoformação acelerada dos quadros docentes da educação básica, que supostamente melhoraria os índices educacionais desse nível de ensino e possibilitar uma renda extra aos/às professores/as que estão seriamente sucateados em seus proventos acadêmicos. Uma "ilusória" complementação salarial, levando os profissionais da educação superior a trabalharem nos finais de semana para ganhar horas-aula em substituição ao aumento salarial real.

Tal fato está concretizado nos programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura, como o Plano Nacional de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), entre tantos outros que estão espalhados pelo país como uma atividade docente paralela, que supostamente diminuiria a atividade laboral leiga na educação básica e qualificaria uma mão de obra docente com pessoal

docente universitário/a que, na realidade, estaria sendo terceirizada em nome de um estatuto de profissionalização docente inicial ou continuada.

O curso de História da UFMA possui um quadro de professores/as, em sua maioria, com doutorado e pós-doutorado, oriundos de esforço individual de cada professor/a, na luta por melhorias de condições profissionais/salariais via qualificação *stricto sensu*. É um esforço individual que não demanda da ação dos ente gestores institucionais. Para Dias (2006, p. 51), "se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa é dele e não do mercado".

Nesse contexto, as relações capital x trabalho / qualificação x melhoria salarial ou qualificação x saberes experienciais / saberes experienciais x ensino estão longe de se locupletarem, pois do/a professor/a é exigida a qualificação (GUIMARÃES, 2001) em que contextos e condições de trabalho são orientados pela lógica do capital, o qual determina as formas de ingresso, os vínculos, as jornadas de trabalhos e os compromissos que dela derivam (20/40 horas com ou sem dedicação exclusiva, mestre ou doutor).

No caso das instituições públicas, o ingresso é obrigatoriamente via concurso público, mesmo para a contratação de professores/as substitutos/as, cujo número é consistente, na medida em que concurso público para professor/a efetivo/a está cada vez mais distante da nossa realidade. Por outro lado, quando ingressa via concurso público para efetivo, esse profissional ainda passa por um período de estágio probatório que irá determinar se, ao final, será confirmada sua efetivação por quem o avalia que, no caso, são professores/as, técnicos administrativos e alunos/as do departamento acadêmico ao qual pertence e que tenha interagido com o/a referido/a professor/a em situação de estágio probatório caracterizado, segundo Antunes (2005), como um trabalhador multiforme e fragilizado.

Quando se verifica a situação do trabalho docente no ensino superior não é possível ignorar alguns dos seus principais problemas, sobretudo, o fato de um docente desenvolver projetos de pesquisa, produzir livros ou capítulos destes em colaboração com seus pares, participar de eventos acadêmicos e comissões departamentais, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos, inserido na lógica acadêmica no sentido de atendimento ao ensino, pesquisa e extensão além das outras atividades necessárias ao andamento do referido departamento de ensino. Assim, além de um/a professor/a assumir a Chefia Departamental, outro/a deverá assumir a Coordenação

do curso, bem como outros/as assumem as coordenações dos mestrados (Acadêmico e Profissional) e do Doutorado.

De acordo com o professor João de Barro, o PID

> *O PID é esse sistema institucional, Quantificável, ele não é qualificável, não tem que se qualificar, qualificação… Todo PID é quantificação, né? E o PID é um elemento que ele foi criado em uma lógica que eu chamo de, principalmente aqui em São Bernardo, eu digo que o PID é criado numa lógica altamente conservadora, no sentido em que, você vai priorizar a aula, beleza, perfeito você priorizar a aula. Mas a aula, como ela já te toma muito, muito tempo, você não consegue qualificar a sua atividade para além da aula. Então eu tenho, digamos, eu tenho que dar 40 horas semanais, aí eu dou três disciplinas, digamos que é… 40 ou 80 horas?! Eu não me lembro mais, mas vamos supor que seja 80, eu dou três disciplinas, mas eu não tenho só três disciplinas, eu tenho orientação de monografia, eu tenho grupo de estudos, eu tenho projeto e eu tenho as comissões que eu participo. Quando você vai somar tudo dar além da carga horária, aí tu tem que reduzir essa sua atividade, porque fica parecendo que atividade de pesquisa, extensão e assessoramento não existe. Mas essa lógica, ela é uma lógica de certa forma, ela acaba sufocando o professor na sua ação produtiva, e isso é problemático, só que aí você vai bater com uma coisa muito importante hoje, que são chamadas diretrizes do MEC. O MEC ele entende que o professor ele tem que ta mais tempo na sala de aula do que pesquisando. Ele não consegue a universidade o espaço… Aliás, a gente sabe muito bem como esse governo consegue a universidade né? Isso aí… Não precisa nem entrar na discussão aqui porque a gente sabe muito bem como esse governo consegue universidade. Então a concepção de universidade que nós temos, que é a nossa, é uma concepção que tem que agregar as três áreas: pesquisa, ensino e extensão. Então como você dar?! Você começa a cobrar do professor cada vez mais a presença de aula, isso tá errado? Não estou dizendo isso, o que eu estou dizendo é que: a presença em sala de aula equacionada com outras atividades. Porque nós não estamos em uma escola grande, não é um colegão como se chama, é uma universidade, é um centro de ensino superior e como tal ele tem que fazer com que o aluno entenda que ele é um ser criativo, não apenas teoricamente, mas que ele é um ser criativo na sua ação prática cotidiana. Essa é a grande questão. Outro ponto que tem aí, como é que eu vou… Porque uma coisa é você trabalhar o aluno na sua disciplina de referência* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Este instrumento implica escolhas metodológicas e teóricas que primem pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, podendo ser estendido ao exercício da gestão institucional, observando a racionalidade das ações e dos recursos técnicos, científicos e pedagógicos da instituição, para lhe assegurar o caráter de instituição social pública.

Por outro lado, o PID tem por finalidade primeira subsidiar o Planejamento Acadêmico Departamental onde constarão as atividades acadêmicas e a carga horária cumprida pelo docente relacionadas com a tríade ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades de gestão institucional, sindical e de representação. No entanto, a prioridade são as atividades de ensino na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* com

cumprimento de no mínimo 8 (oito) horas semanais em sala de aula, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A não apresentação do PID a sua subunidade sem uma justificativa plausível será objeto de análise pela unidade de lotação e posterior redistribuição de sua carga horária pelo seu chefe imediato, de forma a atender aos critérios estabelecidos na Resolução norteadora dessa obrigatoriedade, bem como o PID deverá ser homologado pelo chefe da subunidade e posteriormente pelo chefe da Unidade gestora e posteriormente encaminhado a Pró-Reitoria de Ensino para as devidas notificações aos órgãos gestores da universidade. Observamos ao analisar a Resolução que normatiza o Plano Individual Docente que este se divide em eixos, a saber: Ensino, Pesquisa, Extensão e Atividades Administrativas ou de Representação, além de outras atividades acadêmicas. Assim, em acordo com Mesquita (2013), compreendemos que o discurso político influencia o discurso educacional, o que impacta diretamente na dimensão experiencial, na formação e no trabalho docente.

Diante dessa realidade é que se torna desafiador refletir sobre a relação entre os saberes experienciais produzidos/acessados no contexto do ensino superior e os processos de precarização oriundos das responsabilidades que são dimensionadas aos/às professores/as desse nível de ensino relacionado com o seu trabalho.

3.2 A dimensão experiencial da formação do/a professor/a do ensino superior: “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”

A gestão burocrática e a “quase sacralização” do lema “ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse” ajudaram a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente à homogeneização e a uniformização da formação do/a professor/a em um trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa, o ensino caminhou para a centralização da gestão acadêmica, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isolando-os uns dos outros e não favorecendo a colaboração entre eles”, conduzindo-os a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização dos conteúdos em detrimento das práticas e das experiências” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 41-43).

A afirmativa acima dos autores Tardif, Lessard e Gauthier (2001) vêm reafirmar a prática exercida pelas instituições de ensino superior no Brasil, em que a dimensão da experiência da formação do/a professor/a do ensino superior desenvolvida

tem a tônica do neoliberalismo capitalista, é marcadamente conteudista desde a sua formatação oficial, aquela baseada nas resoluções que normatizam a formação do/a professor/a, em que a carga horária dedicada à formação pedagógica[7] é menor do que a carga horária dos conteúdos específicos.

Além do que, exige do docente especialidades profissionais com vistas a atenderem às exigências dos cursos de pós-graduação que trazem em sua linhagem a ideia do *stricto sensu* descaracterizando a contribuição que deveria vir da experiência dos sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem, conforme nos apontam Sá (2010, 2011), Nóvoa, (2010), Dominicé (1988, 2010), Josso (1988, 2010), Macedo (2010), quando discutem a formação do/a professor/a como um processo contínuo que deveria ser experienciado no diálogo que se trava no contexto acadêmico, sejam nas aulas teórico-disciplinares, sejam nos processos formativos no campo da pesquisa e/ou da extensão, da própria experiência dos sujeitos. Esses estudos contrapõem-se à ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro sem valorizar a experiência como determinante na formação do/a professor/a. Na concepção de Josso (2010, p. 56):

> Experiências formadoras são atividades conscientes de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, consciências), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Para Josso (2010), 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 comunidade temporal do nosso ser psicossomático.

Por outro lado, a formação de professores/as do ensino superior é centrada em um conjunto de condições administrativas formais, tais como: modalidade, níveis, créditos, competências, avaliação, certificação, coordenação, verbas corroborando para uma formação industrializada, pressupondo a divisão social do trabalho da formação numa linguagem bancária, conforme aponta Freire (1997).

[7] Nos PPC dos cursos de graduação, a carga horária de formação pedagógica não ultrapassa as 600 horas do computo geral, enquanto a carga horária dos conteúdos específicos é de 1.800 horas, conforme orientação legal da Capes/MEC/Inep.

Essas lógicas, conforme Ferreira (2009), têm implicações pedagógicas na formação docente, na medida em que os/as professores/as tendem a ser encarados como formadores de alunos e não como formadores de adultos e profissionais sujeitos e autores de sua própria formação, tendo implicações na terminologia do "dar" (externo) e "receber" (implicação) formação pessoal e profissional.

A perda dessa experiência implica na transformação do homem em sujeito mecânico semelhante aos robôs submetidos a tarefas de rotina com gestos repetitivos, mecânicos e vazios de sentido. Quanto mais especializado, mais o sujeito torna-se automático, uniformizado, literalmente como se estivesse com uma farda de valores da sociedade de consumo, como mostra Benjamin (1994), na multidão solitária das grandes metrópoles descritos por Edgar Poe.

> O terreno na qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que se torna economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma (ADORNO, 1985, p. 114).

Pelo olhar "benjaminiano", quer sejam trabalhadores manuais ou intelectuais, o comportamento é automatizado, sem espontaneidade, sem memória, sem sabedoria, sem história para contar, reproduzindo o que aprendeu, como observa Benjamin (1994), incapaz de usar a experiência como dimensão primeira.

A experiência, essencialmente vinculada à narrativa, nascida das comunidades artesanais, tem a feição prática de um conhecimento exercitado e fixado na própria existência. Esse tipo de sabedoria acumulada na memória de geração em geração gerava, na figura do narrador, a autoridade necessária para dar conselhos e orientar, decisão na qual Benjamin (1994) vê o encontro do justo consigo mesmo.

Ao longo da história, a formação docente tem-se alternado ora em modelos academicistas bacharelesco/licenciaturas centrados nas universidades e deslocados das escolas, ora em modelos práticos, ora em modelos centrados nas escolas e dissociados das fundamentações teóricas, mercantilizados, sem atribuição de sentidos no espaço educativo formal, limitando-se à pseudoconcreticidade dos conteúdos disciplinares e métodos de ensino, sem considerar a trajetória pessoal, formativa e profissional, que contemple experiências, crenças, dilemas, conflitos, anseios, necessidades e conquistas que permeiam a vida do/a futuro/a professor/a.

Segundo Alarcão (2004), o/a professor/a não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional porque estas ultrapassam o conhecimento científico a ele oferecido e as respostas pedagógicas que esse conhecimento poderia oferecer. Assevera ainda, a autora, que as questões organizacionais como: o projeto pedagógico, as condições de trabalho coletivo, a autonomia dos/as professores/as e a identidade epistemológica (quais saberes são-lhes próprios), estão impedidos de representar o pensamento reflexivo do/a professor/a com base em suas vivências, por não atenderem aos interesses da sociedade capitalista estandardizados nas resoluções e normas oficiais, requerendo constantemente uma requalificação a partir de formações continuadas.

Popkewitz (1986) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de sua mudança implicam na compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: o contexto propriamente pedagógico; o contexto profissional dos/as professores/as com suas ideologias, crenças e rotinas produzindo um saber técnico que legitima suas práticas e um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

O contexto propriamente pedagógico refere-se à experiência adquirida na ação prática da atividade profissional; o contexto profissional refere-se à consolidação de determinado conhecimento ajustado a políticas educacionais contribuindo para reforçar uma prática reprodutivista e o contexto sociocultural, proporciona valores e conteúdos considerados importantes. Para Sacristán (1999), muitas vezes, o apoio ao conhecimento do/a professor/a é precário, convertendo-se em uma das causas que levam o docente a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente a partir da socialização, mais do que com o saber especializado, de tipo pedagógico e científico.

Segundo Charlot (2015), a democratização do ensino passaria pela formação dos/as professores/as, pela valorização profissional e por suas condições de trabalho, o que envolveria formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos/as professores/as. Pondera ainda que a identidade docente é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

> Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdo didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos

> relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação e conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (CHARLOT, 2015, p. 13).

A própria legislação que emana dos órgãos legais de ensino superior que é comum ao país não alcança as disparidades regionais e locais, massifica a formação dos/as professores/as em contradição à democratização da educação e aos formadores/as de professores/as, sujeitos responsáveis por esse projeto formativo, mas que foram objetos dessa mesma formação pré-determinada e aos formandos/as que não conseguem visualizar ainda a sua verdadeira importância na construção da sociedade brasileira sendo, muitas vezes, conduzidos por mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu fazer; deduz-se o quão distantes estão os currículos formativos, bacharelescos distanciados da prática de formação de professores/as, que estão voltados para as práticas de ensino dissociadas da escola, das regências de sala de aula, de seus problemas e possíveis soluções e, sobretudo, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Temos vivenciado nos últimos anos do século XX e o início do século XXI o avanço das políticas neoliberais caracterizadas pela lógica do capitalismo excludente, ou seja, que não tem a pretensão de incluir os sujeitos que trabalham no ensino superior, nas universidades públicas ou os que pretendem nela ingressar, visto que as universidades públicas têm sido ano após ano massacradas pelo desmonte de sua estrutura interna, bem como pela diminuição da oferta de vagas para o ingresso no magistério superior por meio de concurso público e pela inexistência de políticas salariais dignas, aumentando cada vez mais a lógica do produtivismo acadêmico, com vistas ao surgimento de um novo tipo de trabalhador demandado pelo capital.

As experiências formativas permitem reflexões, novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a nossa formação docente. Nóvoa (1992) aponta para o esvaziamento de uma afirmação própria da dimensão pessoal da profissão professor/a e refere-se a Ball e Goodson (1989) e a Woods (1991), quando evocam a funcionalidade do/a professor/a nas legislações institucionalizadas que durante os anos 1960, ignoraram os/as professores/as, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 1970 como sendo uma fase em que os/as professores/as foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; e nos anos 1980 multiplicaram-se as instâncias de controle dos/as professores/as, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Nesse sentido, a formação passa pela experiência, por processos de investigação que estão articulados e atravessados por práticas educativas, que segundo Nóvoa (1995), consistem em conceber a universidade como lugar onde o trabalho e a formação caminhem e dialoguem conjuntamente, pois a experiência é algo singular e único e que faça sentido e significado. Na concepção de Nóvoa e Finger (1988), o modelo do desenvolvimento, no qual se baseiam a ciência e a educação moderna, não só impede a compreensão do processo de formação dos adultos, como oculta a questão fulcral de toda a formação, isto é a questão do sentido.

Faz-se necessário compreender a construção do trabalho do/a professor/a do ensino superior desapartada do caráter neoliberal na qual foi gestada numa academização da formação conforme aponta Ferreira (2009), que ocorre por via institucional e organizacional, em que os/as professores/as tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados e em vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeito de ocultação destas, conforme Nóvoa (2007, p. 6), "excesso de discurso e pobreza das práticas" assim, ao contrariarem esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores/as podem estar a acentuá-lo se não promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta.

Temos uma vasta bibliografia tratando da valorização professoral no Brasil e em países europeus como Nóvoa (1992) quando trata dos/as professores/as e sua formação. Sacristán (1999) pontua que as crenças e valores desses profissionais para além da sala de aula, elaboram, definem e reinterpretam seus campos de conhecimentos. Assim, a valorização das pesquisas sobre a identidade docente, sua profissionalização e as condições que trabalham, mediante as reformas educacionais que cada vez mais exigem desses profissionais competências e habilidades que ameaçam o real sentido do ser professor/a.

Torna-se necessário atender à academização da formação que ocorre por via institucional ou organizacional: "em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas" (FERREIRA, 2009, p. 211). Assim, a formação continuada dos/as professores/as consubstancia-se na lógica capitalista das competências e as habilidades exigidas pelo mercado é exigido com mais impetuosidade na escolarização

> Dentre outras coisas, toda profissão funciona sob princípios, diretrizes, valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados a priori pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a ideia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital. Na sociedade (capitalista) do conhecimento o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização (FRIZZO, 2008, p. 09).

Dessa forma, a dimensão experiencial vai na contramão dos compromissos acadêmicos exigidos durante o percurso docente e articulado com as exigências do mercado de trabalho que constantemente está sendo modificado para atender aos interesses dos bancos internacionais e do empresariado nacional. No entanto, existe unanimidade entre Cavaco (2003) e Dominicé (2010) de que o conceito de experiência aqui entendido não coaduna com o processo neoliberal de trabalho docente, pois segundo Dewey (2010), só nos tornamos conscientes de uma experiência depois da experiência e nem sempre a reconhecemos como algo que nos transforma, daí a necessidade de um estímulo, uma provocação no sentido de nos despertar para o arsenal de experiências que acumulamos ao longo da vida profissional e que poderá ajudar-nos a enriquecer nosso cotidiano de formação e de trabalho docente.

Para D'Ávila (2007), é na universidade que esta atividade situa-se no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, de relações formais e informais que se produzem no cotidiano. Assim, ao acentuar a dimensão técnica e individual em detrimento da experiencial e coletiva, que decorre da ligação à progressão na carreira, a formação do/a professor/a do ensino superior ignora a dimensão relacional e coletiva das relações de trabalho e os processos de formação, sendo estas as que se consubstanciam em interformação ou formação entre os pares tendo como orientação os processos formativos com base na aprendizagem e na experiência (FERREIRA, 2015).

Arroyo (2011) fala-nos da experiência social como produtora de conhecimento, de como a tradição curricular separara de forma hierárquica e antinômica conhecimento e experiência, valorizando o primeiro a partir da sua identificação vinculada às cosmovisões que se hegemonizam em nossa sociedade, a exemplo do conhecimento livresco cientificamente legitimado.

É fundamental pensarmos que na experiência social e cultural formativa humana criam-se conhecimentos, no entanto, são invisibilizadas a partir de uma lógica

científica que, segundo Macedo (2013, p. 48), historicamente, toma para si e para suas as alianças, o direito de dizer com que verdades pessoas devem ser formadas seja quais elas forem. Para o autor:

> A universidade sabe bem o que é fazer isso, a partir de suas arrogantes corporações epistêmicas. Pessoas e culturas têm suas experiências sociais jogadas no lixo e no limbo como se fossem restos de conhecimento humano sendo descartados dos cenários da formação. Alguns foram convencidos de que suas experiências sociais se constituíram num erro ou algo que não faz diferença. É aqui que o homogêneo faz a sua "torre de marfim."

Com efeito, a dimensão experiencial formativa em sua complexidade não é propriedade privada das organizações de formação que historicamente foram estabelecidas, por mais que sejam importantes, tendo o poder de construir e destruir (MACEDO, 2002). Gramsci (2002) alerta-nos sobre a importância da escola única, mas sem perder de vista o intelectual orgânico dentro de nós, podendo também se configurar como um processo contrário. Do mesmo modo que pode emancipar, pode alienar. E é nesse sentido que é importante compreender a formação como processo do sujeito.

Nóvoa (2004) aborda que o formador forma-se por meio de uma reflexão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, ou seja, a autoformação. Forma-se, ainda, na sua relação com os outros, numa aprendizagem coletiva, contemplando consciência, sentimentos e emoções, ou seja, heteroformação. Conforme Macedo (2010), a formação não se ajusta à fabricação, à previsão que se quer perfeita, ao controle de produtos, ela não pode ser concebida como tal, é assunto do âmbito dos atos de sujeitos humanos, portanto, é imprevista e inusitada.

Os estudos de Fabre (1994), Garcia (1999, 2013), Canário (2008) e Macedo (2010) dizem que o termo formação, ainda que tenha, por muito tempo, sido associado ao contexto da formação profissional, tem três dimensões que são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, posto que todo processo formativo insere-se em um contexto histórico, social, político e econômico.

> Daí ter as ações da formação uma função historicamente situada de transformação da sociedade, neste sentido, formadores e formandos deveriam ser preparados e considerados capazes de intervir no mundo, inflexionar a realidade e construir possibilidades, entre nós, de uma reinvenção da cidadania via experiências qualificadas da formação (GARCIA, 2010, p. 21).

Os/as professores/as do ensino superior baseiam-se nos referenciais que tiveram na educação formal e nas concepções de aprendizagem vivenciadas no seu percurso de aprendente, mas também se apropriam, embora inconscientemente dos valores e crenças que dão origem à sua performance, dando construto ao seu desempenho (CUNHA, 1998). Nessa perspectiva, é importante compreender que a formação precisa fazer sentido para cada um destes, mas que esta não pode ser assumida numa única direção que parta exclusivamente do próprio docente. De acordo com Freire (1997), o caráter formativo implica no respeito à natureza do ser humano e sua aprendizagem deverá contemplar uma formação moral, pois educar é substantivamente formar.

Pimenta (2012) coloca que os saberes da experiência são também aqueles que os/as professores/as produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho.

Compreender a valorização da experiência no contexto da docência, a partir do conceito de experiência formativa, como aborda Bondía (2002), é situá-la nas bases históricas e filosóficas que subjaz o conceito e destacam a experiência como um movimento de reflexão/ressignificação e com atribuição de sentido, em que os saberes do outro também são importantes para mim, são os acontecimentos que geram em mim algum tipo de aprendizagem, só alcançado quando, segundo Bondía (2002) desaceleramos, refletimos e escutamos “a voz da experiência”.

Da mesma forma, Bondía (2010) e Nóvoa (2002) ajudam-nos a ter um entendimento sobre a formação do docente universitário como um processo de construção que antecede e transpõe o tempo cronológico da carreira profissional, por ser esse processo subjetivo e pessoal, quase sempre dissociado do desenvolvimento profissional e delineado exclusivamente pela lógica temporal (quanto mais tempo no magistério, mais/melhor conhecimento e experiência) em que tanto o/a aluno/a como o/a professor/a são parceiros/as das experiências vividas no contexto do ato de ensinar e aprender, tendo que ser um ato de reflexão sobre a situação vivenciada, refletida em um movimento constante do momento vivido denominado por Dewey (2010) como um *continuum* experiencial – um somatório de experiências passadas comparadas a outras anteriores e/ou posteriores.

Com base nesse princípio, o processo educativo tem característica de transformação e criação nas experiências futuras, ou seja, sobre o seu valor educativo. Dewey (2010) também caracteriza a experiência como um movimento interno e externo

ao indivíduo, visto que a mesma não se processa apenas dentro da pessoa. Ela tem um lado ativo que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências acontecem. Do mesmo modo, a experiência ocorre na relação da pessoa com o meio – interação em que a subjetividade e a objetividade têm influência direta nas experiências formativas.

Segundo Benjamin (1994), o desafio de educar para a resistência parece justamente o desafio de compreender o processo de formação enquanto emancipação, conquista de autonomia e adoção do pensamento crítico, dados os desafios cotidianos. Precisamos criar as condições para que os/as professores/as universitários reconheçam e reconheçam-se no processo formativo e encontrem as condições necessárias que lhes garantam uma (auto ou inter) formação consciente, pois vir a ser professor/a, ser professor/a é uma produção de si mesmo/a, que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A formação docente não pode ser uma definição *a priori*, pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática que passa pela construção identitária, pela profissionalidade e pela experiência.

Na próxima seção abordamos os saberes experienciais da formação e do trabalho do/a professor/a e a compreensão dos limites e das possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

4 “UMA PARTE DE MIM É SÓ VERTIGEM: OUTRA PARTE, LINGUAGEM”

Esta seção traz narrativas que desvelam a dimensão experiencial sobre a formação e o trabalho de duas (2) professoras e três (3) professores do curso de História da UFMA. São memórias que foram sendo narradas no transcurso das entrevistas realizadas entre os meses de maio e julho de 2021, sendo uma entrevista para cada professor/a e tendo em média 2 horas cada uma delas, tendo como recurso a plataforma Google Meet. Assim, para a construção desta seção, utilizei as narrativas oriundas das referidas entrevistas, as quais desvelaram de cada um (a) dos entrevistados (as): a trajetória da formação acadêmica e profissional; as experiências docentes na formação e no trabalho; as aprendizagens na formação docente e o ser professor/a universitário/a.

O uso da entrevista narrativa permitiu coletar dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os/as professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. Importa destacar que para além das nossas categorias centrais (dimensão experiencial, formação e trabalho docente) outras categorias foram emergindo no transcorrer das entrevistas, tais como: profissionalização, identidade, Didática, Didática da História, interdisciplinaridade, inovação, dentre outras, o que possibilitou um diálogo reflexivo interdisciplinar entre a História e a Educação.

Nesse contexto, compreendemos que há necessidade de estudos, pesquisas e análises sobre a formação de professores/as universitários/as no Brasil para conhecermos a trajetória da docência nas instituições de ensino superior, experiências que emergem pautadas na internacionalização da educação superior e que regula uma parte do trabalho docente, segundo a lógica pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática e, sobretudo, levando a intensificação da produtividade científica.

Apresentamos autores da área de História e de História da Educação que foram sendo utilizados ao longo das entrevistas, traduzindo-se em um movimento interdisciplinar necessário diante da racionalidade pedagógica. Assim, nossos entrevistados e entrevistadas receberam os nomes de Beija-Flor, João de Barro, Sabiá, Canarinho e Bem-te-vi.

Portanto, o objetivo principal desta seção foi a tentativa de compreensão dos limites e possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho

de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

4.1 O perfil biográfico dos/as professores/as: “uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira”

Os/as professores/as investigados/as foram dois do sexo masculino e duas do sexo feminino do curso de História no Campus Dom Delgado, UFMA de São Luís e um professor formado em História oriundo do campus de São Luís, mas, neste momento, trabalhando no Campus de São Bernardo, do curso de Licenciatura em Ciências Humanas[8], pertencente à UFMA. Quanto aos entrevistados/as, dois/duas são mais antigos/as na docência universitária e dois/duas são mais recentes. Embora, neste momento não utilizemos a variável faixa etária, como referência à pesquisa, daremos atenção ao tempo de trabalho com experiência maior ou menor, apenas os/as professores/as com maior tempo de serviço aceitaram o convite.

As principais fontes de coleta de dados da investigação foram o questionário biográfico e a entrevista narrativa. O primeiro critério de escolha foi a experiência formativa e a experiência de trabalho, tomando como eixo norteador o perfil biográfico por meio das narrativas (APÊNDICE B), com a intenção de tentar compreender “uma parte que é permanente ou se sabe de repente”; e outra que nos apresenta um fundo sem fundo, pois à medida que ocultamos a identidade destes sujeitos, todos são pássaros que alçaram voos a partir da formação na docência e foram construindo seus itinerários de trabalho no ensino superior.

Na sequência, apresento o perfil dos/as professores/as entrevistados/as, desvelando a origem familiar, o tempo de docência, bem como informações sobre sua formação.

O professor João de Barro não fez comentários sobre a sua origem familiar e/ou influências em sua formação enquanto professor de História. Assim, o professor tem mais de 50 anos, é graduado em Licenciatura em História, tem Pós-Graduação na área de Educação, experiência na educação básica e exerce o magistério superior há 25 anos na UFMA.

[8] Campus de São Bernardo é composto pelos seguintes cursos: Licenciatura em Ciências Naturais – Química, Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia, Licenciatura Linguagens e Códigos – Música e Português e o curso de bacharelado em Turismo.

Embora tenhamos feito contato com todos ao mesmo tempo, o que primeiro retornou-nos foi o Professor Beija-Flor. Por isso iniciamos com ele, sem nenhuma escolha de preferência, mas pela ordem de retorno ao nosso convite. Com 30 anos de profissão, o professor Beija-Flor destaca que durante a sua formação experienciou por muito tempo a docência na educação básica, ao mesmo tempo em que estava cursando a licenciatura na UFMA. Oriundo de família de baixa renda, trabalhadores autônomos, negros, que sonhavam em ter boa oportunidade na sociedade, ele por ter chegado à universidade deveria alcançar esse voo na busca de melhores dias e contribuir com o sustento da família, nas obrigações e despesas do lar. Dessa forma, o professor Beija-Flor, disse-nos:

> *Tratando desse primeiro tópico, Ana. Bom, hoje eu estou com 58 anos de idade, vou fazer 58 anos de idade, já trabalho no magistério superior pode se dizer, considerando os anos que trabalhei na UEMA, a partir de 91, vão aí os seus 30 anos, né? Se não me falhe a memória aqui. Agora, eu fui professor por muito, muito tempo também da educação básica, mesmo no período que eu estava na universidade, entrei como aluno na universidade em 1982, com 19 anos e a partir de 84 já com os 21, filho de família de trabalhadores, a gente dando uma carga também para somar com a família, isso aconteceu comigo, ou pelo menos isentar mãe e pai de algum gasto comigo, livro, passagem e outras coisas mais. Então assim, desde 84 eu posso dizer que iniciei a minha, a minha carreira de professor...* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Como podemos perceber na fala do professor Beija-Flor, sua formação docente inicia-se em 1982, ficando subentendido que logo nos anos seguintes começou seus voos pela docência, a fim de se manter no curso, assumindo suas despesas básicas e ainda ajudando a família nas despesas do lar. Essa condição de aluno-trabalhador ou trabalhador-aluno, talvez seja o embrião do que hoje identificamos como formação continuada ou continua, o aprender fazendo, transformando o campo de trabalho no laboratório de formação docente com acertos e erros, sucesso e fracasso, alegrias e decepções.

Podemos inferir, com base na fala de Valle (2006) que a escolha profissional envolve fatores distintos que nem sempre têm relação apenas com o perfil ou com as expectativas do indivíduo, tendo em vista que,

> [...] o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional (VALLE, 2006, p. 179).

Essas escolhas quase sempre estão imbricadas na história do indivíduo e acabam contribuindo para esta ou aquela escolha profissional e de trabalho.

Passamos ao segundo entrevistado na sequência, de acordo com o retorno de agendamento da entrevista da pesquisa, que foi o professor Sabiá, com 35 anos de profissão, disse-nos que morava próximo, quase ao lado da Universidade, no bairro Sá Viana, mas a distância, na prática, representava uma grande distância, haja vista sempre escutar que a universidade era para poucos. Destaca que o seu pai o incentivava à leitura e que veio para São Luís com catorze anos para estudar e logo adentrou ao mundo do trabalho, que era a necessidade mais próxima a ele e à finalidade da família ao enviá-lo para a capital. Afirma que a universidade não era algo que estava próximo, era um horizonte longínquo... foi o que entendemos na sua fala,

> *Pois é, como estudante, eu provavelmente por vir de família humilde, não é que não tivesse a universidade como horizonte, mas até morava bem próximo, ao lado da Universidade, o Sá Viana, da UFMA, mas, eu tinha, no primeiro momento, eu tinha uma distância grande da universidade, apesar de morar ao lado. Mas eu sempre me destaquei desde criança, para leitura e tal. Então, meu pai incentivava bastante isso desde o interior, desde criança mesmo porque ele gostava de ler, apesar de ter só o primário, aquela coisa de ter o quarto ano antigamente. Mas ele gostava muito de ler e isso ele incentivava bastante. E eu vim para São Luís para estudar. Eu vim com quatorze anos para São Luís para estudar. E terminei o nível médio em escola privada. E aí fui para o mundo do trabalho, entendeu? A universidade não era um ...quer dizer, não é que não fosse, mas eu tinha que trabalhar, para me manter* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

Para Gatti (2009), os fatores que mais influenciam na escolha de uma carreira estão relacionados à realização pessoal e ao desejo de exercer a profissão e o critério de escolha profissional perpassa a possibilidade de retorno financeiro e identificação pessoal, como se pode destacar na fala do professor Sabiá.

A terceira entrevistada, a professora Bem-te-vi, coloca que veio de família humilde e que seus pais eram quase analfabetos, embora seu pai lesse muitos livros espírita, tinha uma cultura geral relativamente boa, mas nenhum curso formal. Afirma que ele aprendeu a escrever em caderno de caligrafia por conta própria, destaca que a motivação de adentrar em um curso de licenciatura com vista à formação docente por meio do vestibular foi como uma fuga e não uma escolha pessoal, já que estava em um casamento muito complicado e que precisava encontrar uma saída para melhorar a própria saúde, já que era usuária de remédios controlados por conta dos problemas familiares e,

assim, foi aconselhada pelo médico a buscar um objetivo que lhe ajudasse na saída de seus problemas familiares.

> *Então, eu sou de uma origem humilde, meus pais eram quase analfabetos embora meu pai tivesse uma formação precária, lesse muito, ele era espírita, então ele lia muitos livros espírita, tinha uma cultura geral relativamente boa, mas não tinha nenhum curso, ele aprendeu a escrever em caderno de caligrafia por conta própria. Eram meu pais adotivos, mas regulamentados oficialmente porque eu fui doada após o nascimento pelos pais biológicos para meus pais adotivos por questões de amizade, meus pais biológicos tinham muitos filhos, e meu pai adotivo não tinha nenhum com a minha mãe, com a senhora que seria minha mãe e aí eles conversando no trabalho a minha história tem muito a ver com a história do Maranhão, de São Luís. Então, a escolha de fazer o curso de história na graduação foi mais como uma fuga e não por uma escolha pessoal. Eu estava casada, já era mãe de 4 filhos, o casamento muito complicado e eu resolvi encontrar uma porta, até porque eu já tomava remédio controlado por conta dos problemas com o marido e o próprio médico aconselhou a fazer outras coisas para além de cuidar da casa, dos filhos, dos problemas com o marido e aí eu lembrei que eu poderia fazer vestibular e aí eu comecei a estudar e eu lembro dos meus cadernos onde eu fazia as anotações, estudando para o vestibular, eles eram todos sujos ou de gordura, porque eu estudava na beira do fogão ou de mingau de menino que derramava nos cadernos* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A professora Bem-te-vi coloca que foi uma escolha pessoal, por estar vivenciando um casamento complicado e que resolveu encontrar uma porta de saída por conta dos problemas com o marido, começando a estudar na beira do fogão.

Marin (2002, p. 59-60) destaca que [ ] "o ingresso em cursos de formação sempre foi conformado por um conjunto de motivos não compatíveis diretamente com a finalidade própria da função docente"; Tardif (2005) complementa dizendo que tal experiência na profissão, inicia-se por meio de tentativas e erros, de uma luta por ser aceito no contexto profissional, mas que pode dar certo e dali surgir um bom profissional, ou não, e mais tarde mudar de profissão.

A professora Canarinho, a quarta entrevistada, narra que sua formação em Engenharia foi uma forma de afirmação diante das condições que lhe eram impostas como mulher como bordar, fazer enxoval de bebê e que para defender os interesses das mulheres, era preciso de algum modo firmar-se para uma independência, como fazer cursos masculinos.

> *Sempre tive interesse pela história tanto e áreas das ciências humanas, as ciências sociais eu sempre gostei, de arte, de literatura é tanto que quando eu fui fazer vestibular eu disse em casa que eu ia fazer engenharia foi um impacto geral, porque todo mundo disse "Como? Engenharia você não sabe nem matemática" e de fato não gostava de matemática, eu não sabia matemática, eu disse "Vou estudar, vou estudar para fazer" né?! E a engenharia naquele*

> *momento para mim era, hoje eu não faria isso. Também eu tinha 16, 17 anos hoje eu não faria isso para me afirmar como mulher. Eu posso bordar um enxoval de bebe, para defender os interesses das mulheres, mas naquele momento eu achava de algum modo que para me firmar como mulher para uma independência, uma ideia de independência eu tinha que fazer cursos masculinos. Curso que mulher não fazia, era adentrar em um espaço, uma barreira, quebrar uma barreira, e fiz engenharia, já pelo primeiros anos ali da engenharia, eu já queria largar a engenharia* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

D'Ávila (2010) aponta que muitos estudantes escolhem a Licenciatura em função da empregabilidade, o que vai recair diretamente sobre a sua identificação com a docência e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Portanto, é necessário pensar a formação do/a professor/a e a constituição de sua identidade como um processo, não como um experimento, um produto que tende a desqualificar os saberes experienciais dos/as professores/as, enquadrando-os em um conjunto de princípios de eficácia, eficiência e produtividade, engessados no paradigma da racionalidade técnica, marcados pelo paradigma dominante do mundo econômico.

Destarte, compreendemos que a formação do futuro/a professor/a inicia-se antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde a sua inserção familiar e escolar, compreendendo que, a sua formação acontece ao longo de todo o percurso pessoal e profissional, sendo determinado por condições econômicas, sociais, políticas e religiosas, são experiências singulares e devem ser desveladas, conhecidas, refletidas possibilitando quiçá, a sua constituição identitária profissional.

A formação é construída e constituída aos poucos, influenciada por diversos espaços de contradição, socialização e experiências e é por meio de espaços e tempos que a relação dialética do eu pessoal interage com o eu profissional. Assim, compreendemos que o/a professor/a é marcado/a por diversas questões: familiares, gênero, cultura, condições de trabalho. Conforme aponta Nóvoa (1992), o/a professor/a é uma pessoa, com questões familiares, história, cultura, condições de trabalho, família e reconhecê-lo/a em sua singularidade e o que ele/a representa para a materialização dos projetos institucionais do qual faz parte, é um passo importante na compreensão de sua profissionalidade.

Portanto, a formação do/a professor/a é traduzida por processos formais e/ou informais de aprendizagens e experiências, com influência dos contextos social, familiar, de trabalho e tem como principal característica a sua autoformação, ou seja, uma pessoa que vai experimentando e sendo (trans) formado constantemente, “uma parte que almoça e janta, e outra que se espanta”.

4.2 Trajetória de formação acadêmica profissional: “uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente”

A trajetória de formação docente passa necessariamente pela conscientização do/a professor/a como pessoa que poderá contribuir com o outro, com a sociedade em que vive, enfim, consigo mesmo/a. Assim, ao ouvir as narrativas dos/as nossos/as entrevistados e entrevistadas podemos perceber que seus lugares de formação iniciaram-se em casa, no seio familiar, passando pelos ambientes de trabalho, o contato com seus alunos ou com seus pares. Esses contatos vão contribuindo para a sua identidade profissional, numa multiplicidade de vivências que se traduzem no exercício profissional, inclusive, justificando o porquê de ter escolhido a profissão docente, por necessidade econômica, como libertação, para enfrentar os dilemas de gênero, demarcando um tempo de formação que é ímpar, deixando marcas por onde atua e sendo, ao mesmo tempo, influenciado pelas circunstâncias, que não são somente escolhas, são condicionantes, mas não determinantes, conforme aponta Charlort (2013) quando atenta para o/a professor/a como um/a profissional da contradição e, assim, os embates vão definindo o/a professor/a como pessoa.

O professor Beija-Flor afirma que o que o fez ficar no curso de História foi a professora Maria do Socorro Cabral[9], no término da disciplina Introdução da História, foi quando ele decidiu e afirma que até então vinha estudando para fazer outras coisas e que, naquela época, nos anos 80, tinha indeterminação do que queria, tinha apenas 19 anos,

> *Eu já estava terminando, mas o que me fez mesmo ficar no curso de história foi uma professora que já não está mais entre nós, no término da disciplina dela que era introdução da história II, a professora Maria do Socorro Cabral. No término dessa disciplina, eu decidi. Até então, eu vinha estudando para fazer outras coisas, que naquela época nos anos 80, ainda hoje tem um pouco da indeterminação do que quer, eu tinha apenas 19 anos e tal, mas ao término da disciplina de Socorro Cabral eu resolvi ficar fazendo o curso de história porque ela abriu um outro leque a respeito da história com relação a outras professores que eu tinha na época, individualmente pessoas muito interessantes, muito bacanas, muito respeitosas e tal, muito dignas de valor. Com tudo, dada a força da metodologia até então vigente eles… Até outro dia brinquei com um colega, eles acreditavam que eles estavam nos ensinando como ensinar história. Então, não tinha uma reflexão acerca do porquê da metodologia, o porquê daquela narrativa, como nós falamos hoje é uma história tradicional… E a Socorro Cabral foi inovadora porque primeiro, já colocava o historiador, ainda como professor, como artífice do seu próprio discurso. Ela apresentou para nós, na época, um pouco da teoria Marxista,*

[9] A primeira professora do curso de História que cursou Doutorado na USP e trouxe concepções inovadoras sobre pesquisa e metodologia para o curso de História.

> *enfim, ela foi um pouco diferencial e a partir dessa disciplina eu decidi ficar no curso de história e a partir de então me dediquei só para o curso, tanto é que eu fiz história tudo que eu fiz até hoje é tudo sobre história (Trecho da Entrevista de Beija-Flor)*

O professor Sabiá narra que o professor Caldeira era uma sumidade (o melhor entre os melhores) na técnica e na teoria, que era da área da Sociologia e História, que não ministrava aquela aula formal. Dava uns dez pontos (temas) e fazia conferência, assim como a avaliação que era dissertativa e lembra que ele dizia assim "*universidade ou escolona*", indagando "*o que você pensa que é a universidade brasileira, é uma universidade ou é uma escolona*"?

> *Professor Caldeira também era uma sumidade né, técnica, teórica. Uma visão de mundo assim ...da música, era sociólogo né, da música, sociologia, história né. Caldeira dizia assim ...fiz amizade com o Caldeira depois né, durante ...e depois. Ele disse assim: "Manoel, ó, sociologia, antropologia, isso aí tudo dançou, é história! Então, Caldeira, eu tinha muita ...eu já fui fazer a disciplina dele com um pé atrás, por que, porque muita gente dizia assim "ah caldeira não dá aula, não sei o quê, e tarará, e assim …" Então, não dava. "Impossível, uma pessoa com o nome desse que ele tem e tal", não, Caldeira não dava aula, antropologia nacional e regional foi o que eu fiz com ele. Caldeira não dava aula, aquela aula formal. A minha turma sabendo mais ou menos como é que ele operava, nós já chegamos lá "professor, nós gostaríamos e ... gostaríamos de debate sobre isso, aquilo" Dava uns dez pontos pra ele, pronto, ele fazia conferência. E a avaliação era muito dissertativa. Nunca esqueci, ele me dizia assim "Universidade ou escolona", foi um que ele ...ele me indicou. "O quê que você acha? O que você pensa que é a universidade brasileira, é uma universidade ou é uma escolona?* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

O professor João de Barro narra que o professora Socorro Cabral foi uma professora que tinha um diálogo, um discurso, um embasamento extremamente encantador. O professor afirma que foi a primeira vez que ouviu falar em Escola dos Annales na década de 80 e que praticamente não tinha esse debate, e que teve contato com Michel de Certeau e com Marc Bloch em uma época em que se tinha um currículo bem positivista.

> *A principal e a mais marcante, talvez não seja só para mim, mas eu acho que para vários outros professores também, eu digo isso até porque a… A…A M. ela também diz a mesma coisa, que foi a professora Maria do Socorro Cabral. Socorro Cabral foi nossa professora de introdução histórica que valeria hoje a primeira teoria, nós temos introdução um e introdução dois, então ela foi nossa professora de introdução dois, professora… a… Maria do Socorro. E ela era aquela pessoa que tinha um diálogo, um discurso, um embasamento extremamente… Não havia apenas essa questão de didática, mas era extremamente encantadora. Foi a primeira vez que ouvi falar em Escola dos Annales, que em 83 você praticamente não tinha esse debate né? Falar em história dos analises, história social, isso era… Isso pra nós era muito*

> *convincente né? Pela primeira vez que encontrou em contato com Michel de Certeau, né?! Que é... que se tornou algo, uma pessoa... Um livro, uma escrita muito... Ah... Como diz?! Atraente para nós, Marc Bloch e aí vai, né?! Na nossa época tinha um currículo bem positivista, aquele currículo bem centrado* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

A professora Canarinho narra que foi para a França acompanhando o marido que iria fazer Doutorado e que se matriculou em uma pós-graduação em História da América e que, em nenhum momento, pensou em fazer Curso de História para ser professora de História, mas que gostava muito de História e foi envolvendo-se e apaixonando-se apontando que o autor Walter Benjamin foi importante para o sentido da História, seu vínculo com o passado e com o presente e que essa relação não é direta e imediata e *"nem a gente, né"?!*

> *E aí eu me lembro que o primeiro dia de aula que eu entrei na sala de aula o professor Ramiro Azevedo, primeiro dia de aula, primeira aula, professor Ramiro Azevedo, me olhou e falou assim: "Canarinho! o que é que você está fazendo aqui?" E aí eu fiquei toda sem graça assim, aí eu disse: "vou fazer história", aí ele disse: "ah essa moça está se formando em engenharia não sei que mais lá. Eu fiz com a compreensão que eu ia fazer para ser algo, que me dava muito prazer, mas não por ser minha profissão, profissão eu tinha uma profissão, estava me formando, só que com o tempo eu fui completamente me apaixonando literalmente, embora eu também não achasse que fosse ser professora de História que terminou o curso de engenharia comecei a trabalhar como engenheira. Então eu ia gostava do curso de História, gostava muito, gostava muito, gostava de estudar história, gostava de estudar, e aí chegou o momento que fui é... enfim eu poderia ter feito estudo na França na área de que juntasse engenharia com história mas eu não sei o que, mas eu não tive nenhuma dúvida em me matricular na França em uma pós-graduação em história, história, história mesmo da América, da América que eu sempre gostei, e aí enfim foi algo que surgiu assim, a história na minha vida por um gostar de história acho que em nenhum momento da minha vida antes de fazer história eu pensei em fazer curso de história para ser professora de história, mesmo quando eu não, quando eu não, quando eu fazia engenharia ou antes, acho que eu ia fazer antropologia alguma coisa assim mas eu gostava muito de história né, e aí fui completamente me envolvendo e me apaixonando sou literalmente apaixonada por história, né por história do conhecimento assim e acho também que sou completamente, tenho assim, cada dia que passa eu tenho assim um pouco a... De minha vida dimensão do que para mim é a história né?! Tem algo que o Walter Benjamin fala que ele, que me lembro enfim, história o vínculo do passado com presente não é assim direto, imediato e nem a gente né?!* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

Assim, a experiência segundo Bondía (2015), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, a cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Benjamin (1994), dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça e que a pobreza de experiências é o que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

A professora Bem-te-vi narra que conheceu a professora Maria do Socorro Cabral por meio da sua Pós-Graduação – Especialização em Teoria e Produção do Conhecimento Histórico no Paraná - e que teve uma orientadora lá e outra no Maranhão que foi a Profa. Socorro Cabral, doutora em História Social, pela USP.

> *A professora Socorro Cabral foi nossa professora de introdução histórica que valeria hoje a primeira teoria, não havia apenas essa questão de didática, mas era extremamente responsável. Foi a primeira vez que ouvi falar em Escola dos Analles, que nos anos 80 você praticamente não tinha esse debate. Mas por ter chegado da USP trazia para sala de aula uma nova forma de ensinar história pois teve por professores uma equipe que estudou na França, depois conhecemos alguns convidados por ela para dar palestras como Edgar D'Decca, Sueli Robles de Queirós, enfim professores com uma postura marxista, e imbuídos de novas formas de ensinar e aprender História, para alunos que já ensinavam história na educação básica, dimensão experiencial que inovava a formação de professor, saindo do conteudismo formal, entrando no campo da pesquisa, foi o que de melhor ocorreu no Curso de História. Ela me deu os ensinamentos da pesquisa de campo, pois eu fui pesquisar a História do Baixo Mearim, região de Bacabal e a busca de material e seu desvelar foi tudo pelas mãos da professora Socorro Cabral, que nos deixou cedo. A pesquisa me levou a refletir a docência distanciada dos escritos dos livros didáticos e acadêmicos, vi que era possível reescrever a História* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A professora Beija-Flor coloca que a professora Cabral possibilitou ensinamentos na pesquisa de campo e a busca de material para a pesquisa, o que proporcionou reflexão na docência distanciada dos escritos dos livros didáticos e acadêmicos e percebeu que era possível reescrever a História.

Cunha (2006, p. 259), coloca que "Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação". Percebemos nas narrativas dos/as professores/as Beija-Flor, Sabiá, João de Barro e Bem-te-vi que a formação oferecida pelo curso de História da UFMA na década de 80 remete a um caráter linear, positivista e que foi por meio da professora Cabral que os/as professores/as começaram a pensar em uma metodologia diferente e que o ingresso no curso de História, de algum modo, alterou a compreensão sobre si e sobre sua formação.

Os/as professores/as do ensino superior, de modo geral, são movidos/as por uma racionalidade instrumental que perpassa as referências herdadas de seus antigos/as professores/as. Percebemos nas narrativas, exemplos específicos dessa racionalidade quando apontam o caráter positivista de professores/as. Quando a formação inicial é no bacharelado, essa situação torna-se mais complexa.

Cunha (1988) coloca que os atuais docentes são bastante influenciados/as, positiva ou negativamente em seu comportamento pelos/as antigos/as e que é possível

que, enquanto professores/as, venham influenciar os/as que virão e este é um dado importante, na perspectiva da formação de professores/as, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.

Portanto, é necessário refletir sobre a formação inicial do/a futuro/a professor/a que pode influenciar na formação de outros/as professores/as, sendo necessário uma reflexão sobre os processos formativos pelos quais o/a professor/a passa. Pimenta (2012) enfatiza que para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência do curso de formação inicial espera-se que se forme o/a professor/a para ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, conferindo-lhes conhecimentos, atitudes e valores que lhes possibilitem a construção de seus saberes fazeres docentes a partir da necessidades e desafios que o ensino como prática social complexa coloca-lhes no cotidiano.

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que esta exige um conhecimento consistente acerca da disciplina, das suas atividades, do ensino e da maneira como os estudantes aprendem a fim de que reflitam sobre as condições em que será realizado o trabalho (ZABALZA, 2004).

Destarte, conhecer bem a própria disciplina e seu conteúdo específico é uma condição fundamental, é um dos saberes docentes, mas não é o suficiente. Compreender e ressignificar os processos formativos colocando a prática pedagógica docente como objeto de análise é um caminho de se aproximar dos conteúdos, das atividades profissionais, pensando em estratégias para fazer com que os/as alunos/as aprendam a ser professor/a.

Segundo Pimenta (2012), na história da formação de professores/as, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, sobrepondo-se aos saberes das experiências. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir das prática social de ensinar da educação em articulação com os saberes curriculares.

A partir das falas dos/as nossos/as entrevistados/as, podemos inferir que os saberes docentes são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor/a e, também, são saberes produzidos por eles/as no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007; PIMENTA, 2012). Dessa forma, verificamos que tais aspectos aparecem nos relatos dos professores/as entrevistados/as.

4.3 Experiências docentes na formação e no trabalho: “uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”

Assim, o professor Beija-Flor coloca que a sua profissionalização passa pela sua própria história familiar, enveredando pela pesquisa a respeito da escravidão a partir de seu contato na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo e, posteriormente, na PUC Minas onde teve contato com a História social inglesa, que apontava para outra perspectiva, mais subjetiva e sensível e que foi assim que direcionou sua pesquisa em uma articulação com a sua prática docente, apontando ainda que o título não foi apenas para a pesquisa, mas como um processo de formação, no sentido de desenvolver uma habilidade para com a necessidade e a importância do aluno, afirmando que é o que orienta a sua prática até hoje.

> *Profissionalização pela minha própria história familiar, digamos assim, eu me enveredei pela pesquisa a respeito da escravidão, aliás, a escravidão era o tema hegemônico do país até aquela década, hoje já não muito, mas continua se pesquisando a respeito da escravidão. E aí no mestrado eu fui… Eu fiz uma investigação acerca dos processos de lutas dos trabalhadores escravos, que eu venho falando mais atualmente dos trabalhadores escravizados já apontando por uma perspectiva um pouco diferenciada do que até então, né, fazia uma pesquisa, pesquisava a demografia escrava, pesquisava as lutas, mas muito por um viés teórico de uma ortodoxia marxista que ao adentrar na PUC em São Paulo, aliás, dentro da PUC em Minas eu tive um contato com a História Social inglesa que apontava pra outra perspectiva explorando as subjetividades, sensibilidades e assim eu direcionei a minha pesquisa mas também em uma articulação com a minha prática docente, não só fazendo a pesquisa pra ter um título mas no processo da formação desenvolver uma habilidade é… Que leva em consideração a necessidade e a importância do aluno saber o que ele está fazendo, né?! É um pouco isso que orienta a minha prática até hoje, é diferente por isso eu falo assim pros meus professores lá da minha graduação, eles acreditavam que estavam nos ensinando muito embora não nos ensinassem no sentido da produção do que nós manusearmos ali na época, dava o texto, memoriza o texto e faz a prova* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Assim, compreendemos que as narrativas do professor Beija-Flor convergem para o conceito de autonomia em Contreras (2012) quando supera o fazer instrumental que é exigido pela profissionalização docente asseverada pelos organismos internacionais e, assume, conforme o autor, a verdadeira profissionalização que toma por base, o domínio técnico (habilidades ou repertório de saberes teóricos, por exemplo) a priori, mas compreendendo a prática educativa como compromisso social, com dimensões humanas e experienciada por meio de relações afetivas, sociais, emocionais e culturais a ponto de separar concepção e execução, da prática de ensino.

> *Mas a diferença no que tange ao trabalho, ao trato com os alunos tanto é que eu venho trabalhando ultimamente com aluno de primeiro período e uma das questões que eu sempre sublinho pra eles é que a universidade profissionaliza, e você aprender a ser professor demanda né, aprender habilidade e competências né, e como é que você vai fazer isso e tal, é algo que eu tenho sempre em mente e eu venho me preocupando e isso me faz, tomando a minha formação como referência, são pontos de distinção né?!* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Defende Contreras (2012), que somente com a autonomia, que perpassa a capacidade de reflexão sobre o fenômeno do trabalho educativo formal é que poderíamos pôr em jogo esses saberes da prática, em que o/a professor/a poderia desenvolver sua própria compreensão sobre o trabalho que exerce e, quiçá, criar saberes capazes de transformá-lo. Será que os saberes experiências proporcionam tal compreensão?

Para Contreras (2012), a autonomia é como status ou como atributo, podendo ser ilusória e dependente de diretrizes técnicas, com insensibilidade para com os dilemas e a incapacidade de resposta criativa diante das incertezas.

Destarte, para que os/as professores/as possam alcançar a condição de autores da sua prática pedagógica, alguns elementos tornam-se importantes conforme apontam Marx e Engels (1984), quando destacam que o homem é aquilo que determina a sua vida material e que, ao mesmo tempo, ele é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

O professor Beija-Flor coloca que os/as professores/as, tanto da educação básica quanto do ensino superior, precisam saber o que estão fazendo em sala de aula, asseverando que eles/as podem ser surpreendidos/as pelos estudantes, quer da educação básica ou superior, remetendo as suas lembranças aos programas de PROEB e PARFOR quando na orientação de Estágio Supervisionado o aluno da educação básica perguntou ao estudante de graduação em História o porquê de o estudo sobre os Hebreus e que este não soube responder. Naquele instante, o estudante de História perdeu a oportunidade de refletir com os estudantes da educação básica sobre a guerra que estava acontecendo na Palestina, problemas de ordem religiosa e política, afirmando que esse posicionamento do estudante de História é a reflexo de um currículo engessado:

> *Você precisa saber o que é que você está fazendo porque senão lá na sala de aula você pode ser surpreendido, e eu lembro bem nos programas aos quais tenho trabalhado PROEB, PARFOR e no momento do estágio com os alunos na segunda etapa do estágio que eles vão ministrar aulas, eu me lembro de*

> *uma situação de um aluno, eu acho que foi em Buriticupu… O aluno chega para ministrar sua aula e a aula era sobre os Hebreus e um aluno perguntou porque que eles tinham que estudar aquele tema, e o aluno não soube né, ele perdeu uma oportunidade de trazer os alunos para ele, né, bom ele disse… "mas é porque está no currículo... nem está no currículo, bom, está no currículo, mas não está no plano, no programa do professor. O aluno perguntou "mas porque eu tenho que estudar sobre os Hebreus?" E ele não soube responder, então ele perdeu a oportunidade de refletir… E olha que estava acontecendo guerra na palestina, uma ruma de coisa que ele podia fazer o link, problema de…De ordem religiosa e política, mas…* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

O professor Beija-Flor aponta aspectos da profissionalidade quando narra sobre a necessidade de o aluno refletir sobre o que estava acontecendo na Palestina. Contreras (2012) afirma que o esforço de expressão de valores e intenções no desenvolvimento do ofício de ensino é denominado profissionalidade e que se define no conjunto de qualidades da prática profissional docente, em função do que requer o trabalho educativo e que se expressa quando o/a professor/a reflete e/ou analisa seu trabalho de ensinar, expondo os valores e condições da profissão.

Assim, a profissionalização, quando tomada por reflexão imediata e a profissionalidade são uma maneira de resistência, possibilitada pelo compromisso e pela responsabilidade com a profissão, sobretudo quando pautadas na reflexão e no atravessamento do fazer docente por meio das experiências no trabalho, a partir do conjunto de saberes e valores constituído ao longo da formação.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), faz-se necessário uma visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao/à professor/a do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar, o diálogo entre seus saberes e suas competências, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios possibilitando atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seus/suas alunos/as.

O professor João de Barro coloca que gosta muito de discutir a interface entre a História e a Educação, mas que não trabalha com Educação, assevera que quem trabalha com educação é quem é formado em Pedagogia. Pontua ainda que é da História e que fez mestrado e doutorado em educação e que trabalha na perspectiva liminar da escrita didática da História com a Pedagogia, mas que quando as pessoas falam que ele trabalha

com Educação, este discorda e afirma que a sua pesquisa consiste em tentar entender a dinâmica do discurso didático existente no livro de História

> *Acho que foi o meu em 99 fiz meu mestrado em educação, por que? Porque eu gostava muito de discutir essa interface da história em educação, se foi uma coisa acho que você conheceu como aluna, é uma coisa que eu sempre gostei de trabalhar esse perspectiva liminar da escrita didática da história que é essa relação da história, da pedagogia, a disciplina de referência, os princípios da educação, da aprendizagem, eu sempre gostei disso, né?! Fiz minha tese, dissertação perdão, sobre livro didático, né, terminei em 2002, aí eu tive uma série de questões de 2002 a 2010 eu não fui pra doutorado nem nada, fiquei na UFMA porque sou mestre. Em 2011 eu saí da UFMA para o doutorado, eu fiz meu doutorado também na… Qual mesma área em que eu me especializo?... que eu trabalho com prática de leitura relativo ao livro didático que é até uma coisa engraçada que todo mundo diz "ah, tu trabalha com educação", não! Eu não trabalho com educação. Quem trabalha com educação é quem é formado em pedagogia, quem é da história e fez mestrado, doutorado em educação que se define pela questão do ensino e aprendizagem, não era o meu caso. O meu caso era tentar entender a dinâmica do discurso didático existente no livro, né? Na imagem, no texto, aquela coisa todinha, né…* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Ensinar exige respeito aos saberes da experiência, pois é na experiência que acontece ressignificação e reorganização dos saberes (PIMENTA, 2012), que são produzidos pelos/as docentes, no chão da escola ou da universidade, no cotidiano escolar/universitário e a partir desta ação também produzem saberes, mesmo sendo desvalorizados.

A docência universitária ainda é um campo de conhecimento em que o ensino não se instala como uma atividade que possui e exige saberes próprios, porquanto fica submetido à pesquisa e, por conseguinte, essa especificidade reverbera no silenciamento dos saberes da docência.

O professor João de Barro coloca que foi no Doutorado que entrou em contato com os livros de Russen (2006), autor alemão que trata sobre a aprendizagem histórica, teoria histórica, a razão histórica e que na Universidade há a dicotomia entre ensino e pesquisa, como se fossem dois campos distantes e não dois campos unidos e que, na nova reformulação do Curso de Licenciatura em História e na própria regulamentação do oficio de historiador, é sentida essa dualidade. Não se tinha uma Didática da história, tinha-se uma Didática geral, em que os estudantes de vários cursos sentavam-se juntos, História, Geografia, Filosofia, Sociologia. E que hoje, você já tem uma dinâmica totalmente diferente que lhe permite ter outra metodologia para o ensino da História, a análise do livro didático, a Didática aplicada da história.

> *Eu costumo dizer que o estágio pra mim ele foi uma vivência enorme! Enorme! Tanto que... quando eu estava no doutorado eu entre em contato com os livros do Rüssen, né, sobre aprendizagem histórica, a... sobre a questão a teoria histórica, a razão histórica e aí quando eu li aquilo eu digo, cara isso daqui é o que a gente sente na prática dentro de uma vivência de estágio, né?! Ele é na Alemanha, você tem mil limites entre a Alemanha e o Brasil, mas na realidade o que você tem ali que o Russen fala são problemas que são próprios de uma questão séria que é a… Ele fala de dualidade, mas você é prova disso, nós vivemos com a dicotomia entre ensino e pesquisa. Como se fosse dois campos distantes e não dois campos, é... unidos. Hoje na nova reformulação que você já só tem curso de licenciatura em história e na própria regulamentação por ser um historiador, você já tem essa dualidade, já tá unido, ensino e pesquisa, mas você sabe que você foi aluna que, é… de 97 até 2010, 2011 você tinha o bacharelado em história e a licenciatura em história, né? E o que é mais interessante, você tinha as cadeiras relacionadas a prática de ensino de história eram mínimas ou quase nenhuma. Geralmente, eram cadeiras gerais que eram oferecidas pelo curso de pedagogia. Então não eu tinha didática da história, tinha didática geral. E aí sentava todo mundo, história, geografia, filosofia, sociologia numa disciplina numa sala só. Eu não tinha uma metodologia do ensino da história, eu tinha uma metodologia do ensino, ou então a metodologia da pesquisa pedagógica, eu não tinha uma cadeira de... é... psicologia da aprendizagem histórica ou...Ou... a teoria da aprendizagem histórica, não! Hoje, você já tem uma dinâmica totalmente diferente. A última reformulação curricular do curso de história da UFMA permite hoje eu ter metodologia do ensino da história, a análise do livro didático, didática aplicada da história* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Assim, a narrativa do professor João de Barro aponta para a necessidade desse diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e a Didática, asseverando que a História já possui uma Didática específica iniciada com os estudos de Russen.

Para Pimenta e Anastasiou (2001), os docentes do ensino superior não se envolvem muito nesse debate confrontando a realidade pensada com a realidade vivenciada, são, em sua maioria, professores/as de suas disciplinas, de suas pesquisas, sem envolvimento com a formação docente em geral, o que contribui para o desprestigio da docência (CUNHA, 2009) e para a ausência de conhecimentos profissionais para o seu exercício, favorecendo a fragilização e a precarização da sua condição como profissional da educação superior.

A Didática na área educacional, nesse sentido, deve estar à disposição de uma Didática critica multidimensional trazendo perspectivas de investigação no contexto situado, não fragmentado entre teorias e práticas pedagógicas, na compreensão de seu caráter didático, contribuindo para a transformação das contradições que geram a desumanização, tecnicismo, uma ressignificação no âmbito da formação de professores/as, dando ênfase à pesquisa colaborativa, a uma didática que possibilite a formação da realidade, da técnica para a prática social, de forma a possibilitar a autoformação do/a professor/a numa perspectiva de planejamento coletivo e colaborativo,

por meio da pesquisa do conteúdo situado, que proporcione a reflexividade mediata e concreta para o ensino.

Franco e Pimenta (2016) afirmam que a didática multidimensional tem na formação e no trabalho docente uma perspectiva mais humana e menos técnica, pois a formação docente deve contemplar um trabalho colaborativo, que requer a transformação da realidade a partir do momento teoria e prática, com o objetivo de proporcionar "luz" teoria as práticas institucionalizados, refletindo sobre a realidade concreta, compreendendo o fenômeno educativo, em essencial.

Assim, a Didática Multidimensional explicita seu próprio campo e dialoga com as didáticas específicas, porque há princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a relação entre o conhecimento e a realidade, a epistemologia da prática do/a professor/a que começa na sua formação inicial e contínua, tendo em vista que o trabalho deve ser um fundamento de prática social e transformação e não elemento de manutenção do status quo, pois é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e a si próprio.

A Didática apresentada por Russen (2006) no campo da Historia corrobora a especificidade da área, quando demonstra que, a partir do final do século XIX, com a profissionalização da História, houve uma dissociação prejudicial para o campo histórico, uma separação e distanciamento entre pesquisa histórica e Didática da História, entre o/a professor/a de história e o/a historiador/a pesquisador/a, sendo fundamental, nos dias atuais, que o/a historiador/a profissional reconecte ensino de história e pesquisa histórica, reaproxime história, vida prática e aprendizado.

Conforme aponta Reis (1999), tornam-se questões fundamentais: recuperar e resgatar o papel do/a professor/a de História como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática; resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significante do ponto de vista social e, ainda, recuperar as condições de trabalho e salário.

O professor João de Barro afirma que não gostava, às vezes, de chegar na sala dos/as professores/as de uma escola da educação básica querendo discutir um assunto da academia e não o fazia porque não havia uma ressonância por parte dos demais professores/as, o que demostra a necessidade do diálogo entre os espaços formativos docente que se consubstanciam entre a escola básica e a universidade. O que para o professor João de Barro passou a ser algo incômodo, sendo o momento que decidiu fazer concurso para a universidade.

> *Ah, 90... Quando chegou em 93, 94, começou a me dar um certo incômodo... Tem alguma coisa aqui, é... Não é arrogância não, mas eu não gostava às vezes de chegar na sala dos professores e querer discutir um assunto e não discutia, né, às vezes a gente queria conversar uma coisa e tudo, e aí eu comecei me sentir incomodado, aí foi... acho que aí foi a hora que me decidi "eu vou fazer concurso pra universidade". E acho que foi a hora exata, porque depois do concurso que eu fiz, que eu passei, né, a partir dali não se aceitou mais ninguém sem mestrado e doutorado. Eu acho que eu fui o último concurso que alguém entrou assim com a graduação no curso de História* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Nesse processo de reflexão, os/as professores/as acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente e que perpassam o seu fazer pedagógico/profissional e, ao mesmo tempo, possibilitam uma relação entre o seu trabalho e sua formação. A ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho do/a professor/a. Geralmente, tanto na escola quanto na universidade, há situações organizadas sistematicamente para a vivência de momentos formativos fundados na reflexão crítica e colaborativa.

Portanto, refletir sobre a dimensão experiencial na formação e no trabalho docente, no fazer-se professor/a exige espaços que fomentem essa reflexão situada e, consequente, a aprendizagem que pode ocorrer em espaços formais ou informais.

O professor Sabiá narra que foi coordenador várias vezes do curso de História e do curso de Turismo e que se sente bem com os estudante.

> *Fui coordenador várias vezes, tanto de história, quanto de turismo. Chefe de departamento não serei nunca, nem por decreto de papa ou presidente, quer dizer, não serei nunca chefe de departamento. Mas fui diretor de DEOAC, que é delegacia de polícia geral da UFMA, DEOAC, na PROEN, fui Pró reitor da assistência estudantil, excelente, foi uma experiência absolutamente fantástica né, você lidar com o estudante. Meu negócio é com estudante, com professor zero. Então, é ...é ...no momento atual, a composição do PID. Essas dimensões todas eu não tenho atualmente projeto de extensão, mas de pesquisa, meu projeto está sendo desenvolvido já a dois anos, ano que vem eu já vou ...é ...finalizar para ...junto com a tese* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

Percebemos na narrativa do professor Sabiá expressões sobre seus desgastes e problemas diante do seu trabalho docente em aspectos como: o tempo, quando tem que dar conta da tríade ensino, pesquisa e extensão em benefício da burocracia e a ausência em atividades com os/as demais professores/as, o que reverbera na individualidade.

Segundo Hargreaves (1996), a docência é um tipo de trabalho que tem seus desgastes e problemas. O autor assevera que a vida profissional do/a professor/a é afetada

em três aspectos: o trabalho (quando não se reconhece, nem se sente feliz em seu trabalho); o tempo (quando há controle em benefício da burocracia e ausência das atividades em grupo); o desenvolvimento da individualidade e competitividade.

A professora Bem-te-vi coloca que se inscreveu numa especialização no sul do país e que esse curso proporcionou embasamento teórico para melhorar a sua condição de professora na sala de aula, pois, às vezes, ela saía da sala de aula triste por saber que não havia feito um bom trabalho e isso a estimulou a aprender a ser professora para poder fazer jus ao dinheiro que lhe era pago.

> *eu era uma professora com características não bem objetivas do trabalho que me era colocado eu simplesmente reproduzia o conhecimento, aos poucos eu fiquei 10 anos trabalhando com história antiga e aos pouco eu fui aprendendo a ser professora, aprendendo a gostar de história, aprendendo a escolher teóricos que me dessem embasamento para desenvolver um ensino longe do conteudismo com o qual eu fui ensinada e um ensino que ajudasse as pessoas pensar a refletir sobre conhecimento histórico e sobre o papel do indivíduo na sociedade essas questões que a história ajuda na perspetiva de questionar, de reivindicar, de contestar, de refletir sobre o conhecimento histórico sob a sociedade em que vivemos ela só me foi clarificada nesses, nesses 10 anos que eu trabalhei com história antiga e aí em algum momento da nossa vida profissional eu comecei a perceber, é, é vi um um folder de um curso de especialização no sul e aí trouxe esse informação e as colegas elas acataram Glória e Antonia e lá nós nos inscrevemos numa especialização nos sul do país né em Guarapuava no interior do paraná e esse curso me ajudou a escolha também foi agora já em busca de embasamento teórico para melhorar a minha condição de professora na sala de aula, porque às vezes eu saia da sala de aula sabe, muito triste por saber que eu não havia feito um bom trabalho e que eu deixado os alunos com inquietações também dá pra perceber isso quando se é professor que é, nós não atingimos as expectativas dos aluno e também não atingimos nossas expectativas e isso me estimulou e também a necessidade que eu precisava aprender a ser professora para poder fazer jus ao dinheiro que me era pago e ao mesmo tempo ser bem vista pelos meus alunos então esses elementos me incentivaram a buscar maior embasamento teórico e à especialização em Guarapuava com alguns percalços né?!* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) direciona a formação do/a professor/a de ensino superior para a pesquisa. Nesse contexto, poucos são os/as professores/as com pós-graduação em educação e/ou com cursos de especialização com foco no ensino. A carreira de professores/as da educação superior, na maioria dos casos, alicerça-se em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa (BRASIL, 1996).

Assim, a progressão da carreira fica a cargo dos/as próprios/as professores/as que precisam conciliar o trabalho e os estudos, o que se configura na responsabilização e

no acúmulo de compromissos gerando consequências danosas para a qualidade de vida, saúde e trabalho.

Para Pimenta (2012), para além dessas questões mais ligadas à experiência e ao lugar que ela ocupa na formação docente, na prática pedagógica e no trabalho, a formação profissional contribui para ampliar a concepção de mundo e, sobretudo, de educação e de professor/a, pois ser docente envolve muito mais do que ter conhecimento das disciplinas que leciona, sendo necessário também analisar os problemas sociais e educacionais brasileiros de maneira mais concreta.

Nesse contexto, a entrevistada Bem-te-vi destaca que ser docente de um curso superior de História impacta na noção de compreensão da realidade social não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado a partir de tendências pedagógicas dissociadas da realidade, mas com capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, por meio dela, construa e reconstrua seus fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades profissional e pessoal, pois as regras a que a realidade do/a professor/a do ensino superior submete-se encontram-se bem definidas antes de ele/a começar a desempenhar pessoalmente seu papel.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa o âmbito do ensino superior sob os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pela simplificação da complexidade humana, reverberando na crença do caráter eficiente da técnica para a solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea.

Conforme o excerto abaixo da professora Bem-te-vi,

> *E aí por uma experiência de gestão que eu já havia adquirido, de construção de projeto pedagógico, de uma série de coisas eu fui abrindo um leque e de possibilidades e fui descobrindo que era uma pessoa de muitas tarefas, que eu era capaz de dar conta de muitas coisa ao mesmo tempo, por necessidade e também por opção e eu fui aprendendo a ser professora de sala de aula, ser orientadora de projeto, porque, houve um momento anterior a esse que eu também coordenei um dos primeiros projetos do nosso departamento que foi levantar a pesquisa sobre a história de Bacabal, coisa que eu nunca havia feito e assumi na gestão do departamento da professora Regina e eu fui pra Bacabal e eu tinha até inscrição na CAPES como pesquisadora do departamento de história, e eu fui pesquisar também, tudo isso foi agregando conhecimento e eu fui percebendo que aos poucos seja pela minha necessidade seja pelo próprio sistema capitalista eu fui atendendo as exigências que a própria universidade nos impõe de trabalhar com ensino, com pesquisa, com extensão, com gestão e com o que mais possa aparecer, com pós-graduação. É claro que nesse momento aí não existia ainda o tal do PID que hoje nós temos que preencher com a nossa carga horária que é só 8 horas de ensino, o resto tem que ser preenchido com atividade de extensão de pesquisa de gestão, de pós graduação e por lá vai, mas assim, por necessidade financeira e por imposição*

> *do próprio sistema eu fui ingressando né fui entrando nessa engrenagem né que é a instituição acadêmica de ensino e fui aprendendo a viver dentro desse labirinto, no final do meu memorial eu digo que hoje eu me sinto como se, como Teseu a receber os fios das mãos de Ariadne que sem referência nenhuma ele foi buscando o caminho e encontrou, ele venceu os seus monstros que era o Minotauro e conheceu um caminho, eu também fiz isso, é como se a minha história fosse um fio emaranhado e fui destrinchando de forma que encontrei meu caminho e venci meus monstros e também monstros que não eram meus e encontrei a saída, por que eu estou encontrando a saída que é o momento que a gente vai se aposentar* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A professora Bem-te-vi narra que quando cursou a pós-graduação - na época, não existia o PID e que hoje tem - por necessidade financeira e por imposição do próprio sistema, foi entrando nessa engrenagem da instituição acadêmica de ensino. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), essa realidade vivenciada contribui para a busca de qualificação, de produtividade em atendimento às políticas internacionais da nova ordem econômica que desconhecem o tempo real do trabalho docente, em que não mais existe a separação entre trabalho e não trabalho (descanso).

O professor João de Barro destaca em sua narrativa a importância atribuída ao PID, sistema institucional quantificável e não qualificável e que ele foi criado em uma lógica altamente conservadora, em que prioriza a aula, sufocando o professor em uma ação produtiva, tornando-se algo problemático,

> *Tenho que pontuar duas coisas aí, primeiro que é o PID né?! O PID é esse sistema institucional, ah... Quantificável, ele não é qualificável, não tem que se qualificar, qualificação... Todo PID é quantificação, né? E o PID é um elemento que ele foi criado em uma lógica que eu chamo de, principalmente aqui em São Bernardo, eu digo que o PID é criado numa lógica altamente conservadora, no sentido em que, você vai priorizar a aula, beleza, perfeito você priorizar a aula. Mas a aula, como ela já te toma muito, muito tempo, você não consegue qualificar a sua atividade para além da aula. Então eu tenho, digamos, eu tenho que dar 40 horas semanais, aí eu dou três disciplinas, digamos que é... 40 ou 80 horas?! Eu não me lembro mais, mas vamos supor que seja 80, eu dou três disciplinas, mas eu não tenho só três disciplinas, eu tenho orientação de monografia, eu tenho grupo de estudos, eu tenho projeto e eu tenho as comissões que eu participo. Quando você vai somar tudo dar além da carga horária, aí tu tem que reduzir essa sua atividade, porque fica parecendo que atividade de pesquisa, extensão e assessoramento não existe. Mas essa lógica, ela é uma lógica de certa forma, ela acaba sufocando o professor na sua ação produtiva, e isso é problemático, só que aí você vai bater com uma coisa muito importante hoje, que são chamadas diretrizes do MEC. O MEC ele entende que o professor ele tem que está há mais tempo na sala de aula do que pesquisando. Ele não consegue a universidade o espaço... Aliás, a gente sabe muito bem como esse governo consegue a universidade né? Isso aí... Não precisa nem entrar na discussão aqui porque a gente sabe muito bem como esse governo consegue universidade. Então a concepção de universidade que nós temos, que é a nossa, é uma concepção que tem que agregar as três áreas: pesquisa, ensino e extensão. Então como você dar?! Você começa a cobrar do professor cada vez mais a presença de aula, isso tá errado? Não estou dizendo isso, o que eu estou dizendo é que: a presença em*

> *sala de aula equacionada com outras atividades. Porque nós não estamos em uma escola grande, não é um colegão como se chama, é uma universidade, é um centro de ensino superior e como tal ele tem que fazer com que o aluno entenda que ele é um ser criativo, não apenas teoricamente, mas que ele é um ser criativo na sua ação prática cotidiana. Essa é a grande questão* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Assim, o/a professor/a, ao vender sua força de trabalho, está submetido/a às leis que regem e regulam o mercado, incidindo em sua responsabilização pelo desempenho dos alunos. No caso, aqui destacamos o ENADE, na individualidade, na intensificação do trabalho, na competição, deslocando as responsabilidades do plano institucional para o plano individual.

Para a professora Canarinho, o seu trabalho na universidade segue a linha do seu coração, narra que se prepara com responsabilidade para a aula e que não dá aula sem estudar, mas que, na prática, segue uma direção completamente diferente e que já sofreu muito por conta disso, sendo cobrada para ser mais objetiva e conclui que não aprendeu a ser professora e que não tem mais tempo para aprender a ser.

> *É a linha do meu coração, eu preparo a aula de um jeito ela segue de completamente diferente, eu digo as coisas eu to dando aula de América eu falo de América, né?! Eu falo de América, eu estou falando de revolução cubana eu falo da revolução cubana mas os textos que eu estudei dificilmente enfim a cabeça vai pra outro lado né, aí eu digo e, e, e eu sou eu já sofri muito por conta disso eu já me senti muito, de algum modo até assim de pessoas me dizerem pra eu ser mais, pra eu ser, não alunos, mas de me dizerem pra eu ser mais objetiva o meu jeito de escrever eu projeto por, justificava de projeto é assim, não é assim como eu escrevo, bem essas, isso sempre me deixou com muito desconforto em tudo né, e… É então, acho que não aprendi a ser professora e não tenho mais tempo de aprender a ser professora de um tempo pra cá ao mesmo tempo que eu digo que eu já sofri, parece que nada mas eu já sofri pra caramba por causa disso, ainda continuo sofrendo ainda continuo sofrendo com isso né, mas é… Eu também digo para mim mesma que eu estudo que eu estudo é… Que eu me preparo com responsabilidade para o que eu vou fazer, sempre! Eu não dou aula sem estudar, nenhuma!* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

A professora Canarinho narra que as pessoas exigem que ela seja mais objetiva no jeito de escrever, o que sempre trouxe um desconforto em tudo e conclui que não aprendeu a ser professora e que não tem mais tempo para aprender.

Assim, em detrimento da racionalidade técnica exigida pelo trabalho fabril, Bondía (2011, p. 23), qualifica "a experiência, cada vez mais rara, por falta de tempo e no sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o seu tempo, como um valor ou como uma mercadoria". Ou seja, uma mercantilização do trabalho em detrimento do tempo ou da ausência dele,

uma vez que, no contexto da educação formal institucionalizada, a experiência é cada vez mais conduzida à conformação de nossas consciências.

Pondera Bondía (2018, p. 41) “que devemos ter precaução em separar a experiência da prática retirando todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade, evitando assim fazer da experiência um conceito”. Assim, compreendemos que a formação docente não pode ser pensada e construída sem que os/as professores/as que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de imersão no fazer-se professor/a do ensino superior, pois esse é um processo contínuo e dinâmico, que dura toda a vida e vai sendo condicionado em contextos de trabalho.

Dessa forma, pensar a formação e o trabalho do/a professor/a do ensino superior é trazê-lo/a como pessoa para o centro da reflexão, possibilitando a sua construção identitária para que os saberes da experiência não bastem, na medida em que necessitam da experiência do cotidiano numa permanente reflexão sobre a sua prática mediatizada pelos colegas de trabalho, do desenvolvimento das habilidades de pesquisa e da prática. Consideramos a importância dos saberes do conhecimento pedagógico.

Os excertos abaixo do professor João de Barro refletem que a formação docente vai sendo condicionada em contextos de trabalho quando coloca que foi justamente da fartura da carência, expressão de Caio Prado Júnior[10], que foi obrigado a buscar formas coletivas de trabalho para a dinâmica do curso de História da UFMA de São Bernardo

> *O campus de São Bernardo é hoje, não vou te precisar o tanto, nem a colocação, mas dos campus da UFMA o que mais possui bolsa de pesquisa da FAPEMO. Tudo pelo trabalho desenvolvido pelos professores, né?! Eu tenho um grupo de estudo, mas eu tenho colegas, quase todos meus colegas na… Na antropologia, na sociologia, na educação, tem grupos de pesquisa, e grupos de pesquisa já é diferenciado, né, e…Isso pra nós é importante por que? Porque foi justamente da carência, eu digo muito, eu costumo usar essa expressão que o Caio Prado Júnior usa muito, que foi muito da fartura da carência, nos faltava tudo, que nós somos obrigados a buscar formas de fazer com que esse aluno se mantivesse no curso, por que? Porque até 2015, 2016, se tinha uma dinâmica nos cursos da… Na UFMA de São Bernardo que era muito problemática, qual era? Você tem curso noturno lá, que são todos público trabalhador, os alunos vêm de outros povoados, de outros municípios, então você precisa de um ônibus, de um transporte escolar, tudo, né?! Ah… E aí você tem que fazer com que esse aluno produza algo, ele passou o dia trabalhando e vai para a universidade a noite, então você tem que fazer que ele produza algo, certo? E pra você fazer isso só tem uma maneira, organizar grupo de pesquisa e conseguir colocar esse aluno dentro do grupo de pesquisa*

[10] Foi um historiador (1907-1990), geógrafo, escritor, filósofo, político inaugurou no Brasil a tradição historiográfica marxista.

> *ou do grupo de estudo. E assim a gente vai fazendo, né?!* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Assim, destaca o entrevistado João de Barro, que sua formação foi insuficiente no trato com os pressupostos fundamentais para o exercício da docência e que foi a partir do contato com o contexto e com os/as estudantes que começou a refletir sobre a sala de aula e a comunidade

> *Para a sua própria identidade profissional, e isso é claro você vai começar a perceber lá em São Bernardo quando a gente começa a mostrar para eles que o centro acadêmico não era… Digamos… Não era um centro cívico, porque até nós chegarmos no centro acadêmico, o centro acadêmico… Funcionava como centro cívico, né? E aí nós começamos a trabalhar com militância, organização, né?! E isso foi fundamental porque de 2017, que é o ano que eu cito muito, não só eu como professor Claudomir, professora Amanda, professor Josenildo, nós gostamos muito do ano de 2017 porque a partir dessa turma de 2017 nós começamos a ver uma mudança bem clara no perfil e na ação do aluno dentro do curso. Mas do ponto de vista formativo, eu trabalho no curso de formação de professores, é por aí que eu vou andar. Como é que eu vou inserir esse cidadão que está lá na minha sala de aula na comunidade?* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

A narrativa do professor João de Barro traz a identidade como um processo dinâmico, como prática social, percebendo essa mudança no perfil e na ação do/a aluno/a dentro do curso e que concebe na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais e escolares buscando os referenciais para modificá-la e emancipar os sujeitos.

No âmbito da profissão, Pimenta e Anastasiou (2008), afirmam que a construção da identidade docente está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de se situar no mundo, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios no sentido que tem em sua vida, o ser professor/a que se intercruzam e interpenetram-se, em um processo permanente desenvolvido em um dado contexto.

É determinante a percepção de que as aprendizagens construídas sobre a reflexão na prática a partir da experiência é um caminho promissor para o/a professor/a que deseja repensar a sua formação e, consequentemente, a formação que se pretende aos estudantes com os quais lida no cotidiano acadêmico.

A professora Bem-te-vi narra sobre as suas experiências formativas com os/as alunos/as e relata que sempre procurou fazer uma transposição didática por meio de uma aula de História que extrapolasse a dimensão conteúdo, que apresentasse a pesquisa e

questionamentos sobre o processo histórico a partir de uma aula com uma professora convidada que trata sobre sua experiência na construção do objeto de sua pesquisa.

> *Também trabalhamos com as questões de ver como se dá a adesão da independência, mas não naquela leitura pesada que o livro traz mas buscando entender o que pensavam aquelas pessoas, como se comportava e porque se comportavam daquela maneira, naquele contexto o que estava por trás daqueles comportamentos daquelas falas, da própria adesão e da não adesão do processo de independência, que ganhos, que perdas, que valores não é, estavam não é, é imbuídos naquele contexto e, por fim, eu também coloquei, como é formação de professor o programa, eu coloquei História da Educação no Período Colonial, e dentro disso, eu sempre procurei fazer também uma transposição para os dias atuais aí eu trago a história do Liceu e convido uma professora que foi aluna nossa, que fez uma dissertação e uma tese sobre o Liceu pra falar pros nosso alunos sobre o Liceu, e aí foi maravilhoso porque ela traz para dentro do contexto embora remoto a experiência dela na construção do objeto né, do desenvolvimentos dos objetivos, de certa forma eu procurei fazer com que a minha prática de sala de aula extrapolasse a dimensão conteúdo não é para abordar não é, contextos que era de aprendizagem da história mas também de aprendizagem da, de pesquisa e de questionamento sobre o processo histórico e ficou ao final, eu fiz uma avaliação oral né porque eu fui dando, avaliando os alunos no processo* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

É importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores/as e do estatuto da profissão docente. A educação refere-se a ações diversas que influenciam a prática didática. Nessa perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço da sala de aula.

Percebemos que as determinações e limitações da realidade dos professores/as diante de seu trabalho dependem do grau de reflexividade que o/a professor/a dispõe, assim, esse/a profissional possui meandros de reflexividade que podem ser concebidos pelos seus valores socioculturais.

4.4 Aprendizagens na formação e no trabalho docente: “saber-se de repente”

A aprendizagem experiencial ou os saberes da experiência corroboram no saber-fazer e, seu domínio pode tornar-se um processo de transformação da sociedade na qual vivemos. Aprender pela experiência é reinventar os saberes pedagógicos a partir das práticas, conforme aponta Pimenta (2012) em articulação com os saberes curriculares. Articular o seu saber-fazer do/a professor/a por meio de seu próprio fazer e não a partir de teorias dissociadas da realidade concreta dos contextos escolares.

O professor João de Barro coloca que as aprendizagens que colaboraram para a sua formação enquanto professor ocorreram a partir da interdisciplinaridade com outros/as professores/as de outras áreas e por meio de trabalhos em grupos envolvendo professores/as, alunos/as e grupos de pesquisas que objetivavam repensar os conhecimentos teóricos e as experiencias humanas no tempo. Assim, o entrevistado pontua que seu ingresso na universidade como professor do ensino superior, oportunizou essas experiências coletivas,

> *Porque foi o ano que eu cheguei, e no ano que eu cheguei, cheguei eu e mais quatro professores novos, né?! Dois da sociologia, um da educação e um da antropologia, do curso de humanas, quando chegamos lá e começou a se desenvolver um trabalho que é o trabalho de construção de grupos de pesquisa para a área em que nós trabalhamos e aplicamos. Então a... O campus de São Bernardo é hoje, não vou te precisar o tanto, nem a colocação, mas dos campus da UFMA o que mais possui bolsa de pesquisa da FAPEMA. Tudo pelo trabalho desenvolvido pelos professores, né?! Eu tenho um grupo de estudo, mas eu tenho colegas, quase todos meus colegas na antropologia, na sociologia, na educação, tem grupos de pesquisa, e grupos de pesquisa já é diferenciado* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

As aprendizagens que envolvem a pesquisa colaborativa e interdisciplinar rompem com o paradigma da didática como técnica de ensinar, rompe com a lógica empírica a partir da reflexão e da prática de colaboração, proporcionando interpretações da realidade de forma situada, concreta, mediata, abrindo as portas para a relação entre a universidade e a escola.

Magalhães e Fidalgo (2010) explicam que a colaboração é um processo compartilhado de reorganização de práticas, incluindo os aspectos didáticos e formativos nos quais se criam contextos abertos para que todos os participantes falem, questionem, relatem, o que representa a busca pela superação do indivíduo e da alienação, ainda presente em ambientes escolares.

João de Barro, narra sobre os programas institucionais ofertados pelo governo federal por meio da CAPES, dentre eles, o PIBID o qual oportuniza aos estudantes experiências iniciais com a escola básica, tornando-se um espaço de trocas entre os/as docentes. Aponta que, no âmbito da escola básica, é possível trabalhar com questões sociais e de vulnerabilidade como a violência contra a mulher, as questões de gênero e de etnia, bem como a revitalização patrimonial.

> *Uma saída para um lado, que foi o PIBID, que é aquele programa de incentivo a capacitação docente, né?! De aplicação nas escolas, e pelo outro lado os*

> *programas de extensão, onde se passou a fazer extensão vinculado diretamente a educação no campo, a questão da violência da mulher, a questão da… Como é que eu vou inserir esse cidadão que está lá na minha sala de aula na comunidade? Nas bolsas do PIBID, nas bolsas da residência pedagógica que foram reduzidas. Então, todos esses programas que foram criados no governo passado estão sendo basicamente, vou nem falar que sucateadas, estão sendo exterminadas aos poucos, estão sufocadas aos poucos e isso é claro traz um impacto, ah… No processo de formação desse aluno. Nós trabalhamos com interdisciplinaridade, está? A inter relação como linha de força, né?! Semestre passado, se não fosse a pandemia, eu teria dado uma disciplina chamado "História e Música" para o curso de música, e isso é muito legal porque nos obriga a estar o tempo inteiro buscando esse conhecimento, buscando essa inserção, né?! E trazendo o aluno para essa discussão* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

As aprendizagens com alunos de graduação e a pesquisa de campo contribuem sobremaneira para a capacitação dos/as professores/as, bem como dos/as seus/suas estagiários/as, sejam eles/as de programas governamentais ou do estágio obrigatório supervisionado.

Para Pimenta e Anastasiou (2001), o estágio no Brasil ainda é visto como técnico, relacionado ao fazer, às oficinas pedagógicas e de material didático, mão de obra gratuita ao estabelecimento de ensino, ou seja, habilidades instrumentais direcionadas a um treinamento e experimentos.

Nesse enfoque, o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do/a professor/a, auxiliando o/a aluno/a na compreensão e no enfrentamento do mundo do trabalho, contribuindo para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. No entanto, para que isso ocorra, o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente. Este, às vezes, é desvalorizado nas escolas onde os/as estagiários/as buscam espaço e tempo, até porque, em algumas escolas, os/as estagiários/as não são bem recebidos pelos/as professores/as da classe.

Cavalcanti (2018), professor de História, coloca que as matrizes curriculares dos cursos de História não são suficientes para iniciar os estagiários em saberes sobre a realidade da escola e da educação.

O professor Sabiá, destaca a importância das aulas com pesquisa exemplificando a partir de uma experiência de aula fora dos muros da universidade,

> *Então, nesse sentido, eu tive uma turma de turismo …e aí eu fiz algumas aulas, em sala de aula, explorando os textos etc e tal. E aí nós vamos no sábado, no sábado dia x nós vamos encontrar na praia grande, aí alguém disse assim "professor, mas é lá no reviver", digo, "não conheço, reviver", eu fui fazer um trabalho com ele de desconstrução de coisa né, "mas, e qual é a rua lá?*

> *digo "da estrelas", "e onde é?", digo, "pois, pergunte". Então eu passei uma manhã inteira na praia grande andando. O roteiro, não tinha um roteiro, a gente ia andando, e aí alguém virava para cá e a gente ia pra lá, eu não fiz roteiro. Eu tive assim ...aí depois eu fiz a avaliação, eu pedi que cada qual avaliasse e me entregasse na sala, na semana, na aula seguinte. Então foi muito interessante porque alguém disse assim "eu nunca tinha visto a cidade por esse prisma", digo, "pois é, mas eu não falei nada mais nada menos, nós andamos por onde os textos disseram", não é? Só que é um outro olhar. Então, essas ...sacadas né, pedagógicas que a gente às vezes tem, isso aí a gente precisa buscar sempre né, tenta buscar sempre* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

A pesquisa contribui para a formação do/a professor/a e para a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão. Sendo uma metodologia de coparticipação de interação que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e as teorias que contribuem para o trabalho docente no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para o melhor desenvolvimento do ensino.

Para Pimenta e Ghedin (2002), na sociedade atual, cada vez mais se torna fundamental perceber a função do/a professor/a e, principalmente, na função de intelectual crítico. Para tanto, torna-se necessário repensar a questão da formação de professores/as. É importante repensar a formação inicial e contínua e o desenvolvimento da cidadania dos alunos, pois trata-se de um processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais.

A professora Canarinho narra sobre a importância da experiência a partir de uma viagem pela América Latina com seus alunos como algo desafiador, mas com a certeza de que aprenderiam muito sobre a História latino-americana, assim Canarinho destaca que,

> *Eu fui para o Peru com uma turma né… Com uma turma de alunos, eu tentei essa viagem muitas vezes com várias turmas, sempre eu propunha para as minhas turmas, a gente trabalhar, nunca imaginei projetos, fazer projetos, financiar, nem passava pela minha cabeça, como não foi, quando eu pra… Sempre imaginar trabalhar com a turma fazer rifa, fazer não sei o que, foi com várias turmas, inclusive é engraçado que depois que acontece é, aí os alunos da minha turma com os que foram diziam assim: "Ah agora todo mundo quer saber quando é a senhora vai", porque todo mundo dizia assim, "Se ela já tenta, vejo essa professora falando isso não sei quanto tempo e nunca foi" né, e foi uma coisa muito boa, passei 14 dias no Peru com uma turma de história, meus alunos passamos 1 ano trabalhando, vendendo água em tudo quanto é lugar, eu não ia muitas pra cuidar, eu não vendia as rifas mas pagava todos os pontos que ficava para eu vender, além dos meus eu comprava o deles também e obviamente esse dinheiro não ia dividir com eles esse dinheiro era pra turma então nós viajamos daqui com, eu tenho escrito em um caderninho, é...* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

Sobre a importância da experiência e a possibilidade de que algo aconteça ou toque-nos e dar-se tempo e espaço, como aponta a professora Canarinho, Bondía (2015) coloca 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. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça como o excesso de informação que não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

A professora Canarinho enfatiza que não aprendeu a ser professora, mas é o que ela é com muita responsabilidade. Esse saber da experiência tem características que se opõe ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade em particular.

> *Como eu disse eu nunca aprendi a ser professora mas eu sempre quis, desejei que minha aula tivesse um nível de competência, vai ser na história eu preciso saber história e que ela tivesse, se fosse boa também assim, tivesse e, pudesse ser agradável, pudesse, então não tenho problema nenhum pra cantar, recitar, pra dançar, pra não problema nenhum e sim, eu canto na sala de aula eu canto mesmo, canto, toco desde que aquilo ali sirva pra ilustrar, para dar visibilidade para aquilo que eu quero dizer, então para mim assim é independente. E aí eu digo eu sei que tem um tipo de exigência em princípio maior não sei, eu não sei dizer mas eu acho que está a gente despertar é, pro sabor do saber desde pequeno seria melhor então eu vejo professor como aquele que tem a missão, como missão despertar nas pessoas o sabor do saber, não como algo congelado e acabado inclusive dizendo " Oh isso não é universal é histórico, é histórico", porque se não num estão ensinando história (risos) não é, se não num tão ensinando história, se eu disser que é assim não sou professora de história, sou professora de outra coisa, de biologia talvez porque não dá tempo para a gente ver mudança. Não dá tempo de a gente ver a montanha mudar de lugar, nem a mutação genética, mas história ainda mais em um tempo mais célere como é esse que nós estamos passando, tem muita mudança, fortíssimas as permanências, e aí entender os alunos não é perceber essa atenção aí entre mudanças e permanências o que passa e o que permanece, e porque permanece, isso é bom então, para mim ensinar e ser professora é isso, de história né a professora que eu sou* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

Assim, somos a soma dessa interação das diversas experiências, enfim, - não nascemos professores/as, tornamo-nos professores/as em uma experiência implicada no fazer-ser, percebida no relato dessas experiências vividas e carregadas de outras experiências que vão sendo transformadas em conhecimento.

Pimenta (2012) coloca que para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência do curso de formação inicial, a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de processo de

humanização dos alunos historicamente situados a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social complexa coloca-lhes no cotidiano.

A professora Beija-Flor pontua que as aprendizagens com os estudantes são mediadas pela inovação de possibilitar as aprendizagens geradas pelas situações de reflexão sobre a própria prática. Isso nos faz acreditar que a contextualização de experiências é um caminho promissor para se atrair o/a professor/a que deseja repensar a concepção que perpassa a sua formação e, consequentemente, a formação que se pretende aos estudantes com os quais lida no cotidiano acadêmico.

> *Que tragam inovação que possibilite ao aluno gostar de estar e eu tive uma aula remota em Urbano Santos com falhas de internet teve dias que eu tive que sair da minha casa para outro local porque a minha internet não possibilitava dar desenvolvimento da aula e os alunos estavam lá e os alunos estavam desde o primeiro encontro até o último presente e eu trabalhei e teve final de semana que eu trabalhei sábado e domingo, sábado de manhã de tarde domingo de manhã, teve outro que eu trabalhei só sábado de manhã de tarde e não trabalhei domingo e teve outro que domingo eu trabalhei com alunos que precisavam de maior orientação. Então eu acho que ser professor hoje de sala de aula é ter habilidade é ter a… Habilidade não passa por competência passa por habilidade de saber buscar estratégias que possibilitem o engajamento esse acordo tácito que se estabelece entre professor e aluno sem ser preciso tá escrito no papel, sem ser preciso eu fazer a chamada para ver se estão presentes porque eu de relance se presencialmente mas pelo chat eu sei que quem está presente e quem não está presente, e olhe que era um período também a pandemia assolando o município mas eram, foram quatro a seis alunos que tiveram problemas com a covid e que se afastaram, uma se afastou porque teve neném, outros porque estavam com covid mas mesmo assim eles me procuravam em momentos outros para acompanhar a disciplina então a mim parece que ser professor é isso, por outro lado fechando a minha fala ser professor de estágio é também fazer um pouco disso eu tenho a incumbência de fazer com que o aluno ao galgar grau de licenciado em história ele vai ensinar a história e por isso é que me consideram formadora de formadores porque eu tenho na maioria das vezes depoimento dos meus estagiários de que eles passaram a gostar de história e vão ensinar história na medida em que eu faço com que eles percebam que ensina a história não é como eu aprendi né sabe né sabe?! Aos trancos e barrancos, mas por necessidade por ter que dar conta de um compromisso, mas de forma prazerosa só vale a pena ser professor hoje não por dinheiro, mas porque dá prazer* (Trecho da Entrevista de Beija Flor).

A professora Beija-flor deixa evidenciar a sua satisfação em perceber que mudanças ocorrem na forma de ensinar e de aprender a partir dos tempos, bem como de uma experiência de sala de aula para outra. As aprendizagens evidenciadas nessa narrativa reafirmam o que já discutimos em outros tantos momentos desta tese, a relação entre formação, trabalho e saberes experienciais é importante para a compreensão sobre a importância da subjetividade que são potentes mecanismos de subjetivação, mas alargada do trabalho docente.

Para Bondía (2015), se a experiência é o que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

Assim, percebemos que as aprendizagens no trabalho docente são determinantes para traduzirmo-nos, sendo tudo um reflexo das experiências vividas e compartilhadas com outros/as professores/as e que reflete na formação e no trabalho docente.

4.5 Ser professor/a universitário/a: "uma questão de vida ou morte, será arte?"

Ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, supomos que o/a professor/a universitário/a interiorize certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de competências, os quais estruturam e formam sua personalidade e sua relação consigo e com os outros, especialmente com os/as alunos/as com a convicção de que estão fazendo o certo na prática de seu ofício. Nessa percepção, supomos que os saberes experienciais do/a professor/a universitário/a não estão balizados somente pelo exercício da sala de aula, mas também pelas preconcepções de ensino herdadas da sua história como um todo.

O professor Beija-Flor, conforme o excerto abaixo, coloca que a universidade profissionaliza médicos, advogados, assistentes sociais, nutricionistas, turismólogos e professores/as, que é um/a profissional que desenvolve competências e habilidades e que permite aos seus alunos/a também desenvolverem a capacidade de leitura e de escrita e que essas capacidades somam-se às ações. Ser professor/a é ser esse sujeito comprometido com a formação de outro/a professor/a, na sua atuação, no cotidiano do trabalho, que possibilita às pessoas lerem a si e ao mundo.

> *Ana, considerando que a universidade profissionaliza médicos, advogados, assistentes sociais, nutricionistas, turismólogos né… Ela profissionaliza professores. Então, ser professor para mim é ser esse sujeito que contribui para a formação de outro professor, que vai estar na base do sistema formal brasileiro. Então, para mim, ser professor hoje, universitário, é ser esse professor comprometido com a formação que se traduza na percepção por parte de quem nós formamos, e por conseguinte na sua atuação no cotidiano do trabalho, possibilite às pessoas lerem a si e ao mundo. Então para mim ser professor universitário hoje é ser esse sujeito que der essa contribuição, é… Profissional para esse sujeito que nós estamos formando, é um professor que*

> *desenvolva competências e habilidades que permita aos seus alunos também desenvolver essas habilidades de capacidade de leitura, capacidade escrita e que essas capacidades se somem a ações* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

O professor Beija-Flor opera no sentido de dar significado a ser professor/a universitário/a, pontuando que são as experiências pessoais, familiares, a trajetória individual e coletiva, a questão das classes trabalhadoras, o que corrobora para que atente para a relação com o mundo, não perdendo o compromisso com a sociedade

> *Mas assim, da minha experiência, eu lido muito com a minha própria trajetória individual e coletiva, e o coletivo é a minha família, e se… Quando se evoca a questão das classes trabalhadoras é que no capitalismo a relação capital- trabalho é uma relação é… De muito prejuízo para o trabalho, né, então… Esse fazer também atenta para isso, não é o fazer descolado do mundo, mas a gente consegue fazer isso, penso eu que, de fato assim estaremos a despeito da diversidade toda que a gente está vivenciando. Nós não podemos perder esse compromisso com a competência do nosso professor de amanhã. Acho que é isso, Ana.*

Assim, é necessário pensar sobre a consciência histórica, não podemos perder esse compromisso, segundo Barca (2011), a função social da educação histórica é transpor uma situação de acomodação pautada nas formas tradicionais para uma situação que tenha como ferramenta a análise da sociedade e como recurso a consciência histórica.

O professor João de Barro afirma que ser professor universitário é possibilitar ao graduando, em primeira instância, e ao aluno da educação básica, em segunda instância, o manufaturamento da sua realidade e que quando vê um/a aluno/a seu/sua dando aula e falando de um falastrão como Olavo de Carvalho, defendendo o negacionismo e tal, isso o faz refletir sobre que trabalho fez, pois o/a professor/a universitário/a, na sua dimensão, tem muito trabalho e tem muita responsabilidade na formação do/a professor/a da educação básica.

> *Então, veja bem, quando eu olho um aluno meu dando aula, por exemplo, e falando... de um falastrão como Olavo de Carvalho, ou quando eu olho um aluno meu ou um ex aluno meu se dizendo monarquista, ou ex aluno meu defendendo o negacionismo e tal, eu sempre reflito. Que trabalho eu fiz? Né? Até porque existe uma ilusão de que o professor universitário, ele tem um trabalho, digamos, mais distante do que o professor de educação básica. Professor de educação básica é aquele que pega no pesado, é aquele que trabalha mais. Eu não estou discordando disso, mas o professor universitário na sua dimensão ele tem muito trabalho e ele tem muita responsabilidade da formação desse professor aqui. Esse professor da educação básica ele só vai ter, é óbvio, artifícios, argumentos, é... diálogos com os seus alunos dependendo aquilo que esse professor universitário, e aí não é o horto, mas é o corpo professoral possa apresentar pra ele, "não, mas eu fui na universidade, mas dava a minha aula e eu aprendi sozinho" Mentira! No*

> *mínimo, dois livros, três livros que você leu hoje foi lhe apresentado na universidade, né? Então é aí para mim que está o elemento central de um professor universitário que é possibilitar ao graduando ao seu aluno em primeira instância, e ao aluno da educação básica em segunda instância o manufaturamento da sua realidade, eu acho que esse é o nosso eixo central* (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Pimenta (2012), ao tratar da formação de professores para a constituição da prática pedagógica enfatiza que se faz necessário pensar a formação dos/as professores/as a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, como espaço de trabalho e formação constante que analisa a prática educativa como um triplo movimento sugerido por Schön (1992), a saber: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, à medida que o/a professor/a compreende-se como profissional autônomo.

Os/as professores/as exercem um papel relevante na estruturação e na produção do conhecimento pedagógico e essas ações refletem na instituição escolar, no aluno e na sociedade em geral. Dessa maneira, o/a professor/a tem papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional.

Para o professor Sabiá, ser professor universitário é ser cidadão, é respeitar o outro o tempo todo. Como aponta Fonseca (2003), a formação do/a aluno/a cidadão/ã inicia-se e processa-se ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência e que, todas as linguagens, são fruto de múltiplas experiências culturais e contribuem com a produção dos saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral -, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc.

> *Na atividade docente eu preciso ser cidadão, eu preciso ser cidadão, eu preciso exercitar a cidadania, isto é, tentar oferecer a quem interage comigo né, aquilo que eu gostaria de ter tido, né, da minha formação. Então eu tento me desvelar ao máximo para oferecer o melhor que eu puder, mas com a consciência da minha mediania viu. De que é uma coisa que eu sempre ...eu não quero ser, eu não pretendo ser o expoente, nem o menor não é. Eu estando na média já dá pra, já dá pra encaminhar o negócio. Então eu acho assim, ser cidadão, é respeitar o outro o tempo todo né, é respeitar o outro. Por exemplo, eu não ...às vezes o aluno "professor, o senhor quer digitado? Eu posso fazer escrito?", "Claro que pode!", "Mas o senhor pediu todo digitado", "Não, não tem no programa. Você não leu o programa então. Não tem lá digitado, tem um trabalho lá, uma coisa", "Não, mas todo mundo vai fazer", "Todo mundo não significa que você está no meio, tem pelo menos um que pode...". Então, por conta do que? Por conta que durante a minha vida teve tempo que eu não tinha dinheiro para fazer um texto, quanto mais pra fazer, mandar digitar, para alguém, para professor que pediu. E aí eu abomino professor que*

> *exige o trabalho dessa forma, porque pode ter pelo menos um que não tenha condições nem de pagar alguém* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

O professor Sabiá narra que durante a sua vida não tinha dinheiro para fazer um texto, mandar digitar e que abomina professor/a que exige o trabalho dessa forma, porque pode ter estudante que não dispõe de condições de pagar alguém.

Pimenta (2012) coloca que as práticas são construídas pelo significado que cada professor/a opera nos contextos situados relacionando com sua história de vida e saberes.

A Professora Canarinho coloca que ser professora universitária é ter saber e sabor, que gosta quando aprende alguma coisa com seus alunos e cria possibilidades para com as pessoas que trabalha, possibilitando condições de vida melhor para a gente que trabalha.

> *Na verdade, eu num eu penso assim muito como professora universitária, na verdade eu penso como professora sem mim é, eu sempre disse vou sempre dizer que saber e sabor vem da mesma raiz acho que é porque como eu gosto sabe das coisas né assim, que eu gosto eu fico sempre muito contente quando eu aprendo alguma coisa que eu não sabia com meus alunos, com um livro que eu li com um pedaço de coisa que eu vi na novela, né que me explica assim uma, algo eu fico muito contente né?! E aí esse sabor né que o saber me traz eu sempre, eu tenho alunos muito antigos que se lembra dessa história de eu dizer "Saboreei o texto" pega o texto, saboreia o texto, por isso sempre pedi para os alunos saborearem o texto porque saber tem sabor, enfim e lhe possibilidades né, para as pessoas trabalharem, de ter condição de vida melhor, a gente trabalha para quê? Para viver, se eu não precisasse trabalhar para viver eu não trabalhava, não trabalhava não, eu ia ler milhões de coisas e dizer trabalhava de outra forma, se eu pudesse... mas, enfim, a vida inteira de ser professora, um trabalho que quanto a isso eu sempre procurei que meu trabalho me trouxesse alegria, então sempre escolhi textos que eu achava bons e bonitos, bons e bonitos* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A professora Bem-te-vi diz que ser professora hoje de sala de aula é ter habilidade de saber buscar estratégias, possibilitando o engajamento tácito que se estabelece entre professor/a e aluno/a sem ser preciso estar escrito no papel, na medida em que possibilita aos estudantes que eles percebam que ensinar História não é como ela aprendeu.

> *Então, eu acho que ser professor hoje de sala de aula é ter habilidade é ter a… Habilidade não passa por competência passa por habilidade de saber buscar estratégias que possibilitem o engajamento esse acordo tácito que se estabelece entre professor e aluno sem ser preciso tá escrito no papel, sem ser preciso eu fazer a chamada para ver se estão presentes porque eu de relance se presencialmente mas pelo chat eu sei que quem está presente e quem não está presente, e olhe que era um período também a pandemia assolando o*

> *município mas eram, foram quatro a seis alunos que tiveram problemas com a covid e que se afastaram, uma se afastou porque teve neném, outros porque estavam com covid mas mesmo assim eles me procuravam em momentos outros para acompanhar a disciplina então a mim parece que ser professor é isso, por outro lado fechando a minha fala ser professor de estágio é também fazer um pouco disso eu tenho a incumbência de fazer com que o aluno ao galgar grau de licenciado em história ele vai ensinar a história e por isso é que me consideram formadora de formadores porque eu tenho na maioria das vezes depoimento dos meus estagiários de que eles passaram a gostar de história e vão ensinar história na medida em que eu faço com que eles percebam que ensina a história não é como eu aprendi, sabe?* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

O/a professor/a universitário/a estará sempre sujeito às mudanças que ocorrem ao seu redor, mas a mudança social é uma das interferências mais sérias para a atuação docente, causando como Esteves (1992, p. 115) caracteriza o "mal-estar docente", que consiste em fragilizar a atuação do/a professor/a por não estar preparado para as interferências sociais em seu cotidiano de trabalho.

Segundo Nóvoa (1995), o/a professor/a não tem apenas que acompanhar as mudanças que ocorrem dentro do ensino superior, mas também reconhecer que as práticas ensinadas, quando da sua formação, podem ser hoje ultrapassadas e sem utilidade para esta nova realidade que hoje se apresenta na universidade.

Em síntese, tanto a literatura consultada, quanto as entrevistas com os sujeitos, demonstram que a relação entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho docente comportam diferentes faces, embora esteja fundamentada no tempo que irá determinar as mudanças na evolução do trabalho do/a professor/a universitário/a, para além do domínio único do saber ou dos hábitos, mas associados aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos.

São experiências singulares e devem ser desveladas, conhecidas, refletidas possibilitando, quiçá, a sua constituição identitária profissional.

4.6 "Uma parte de mim é permanente e outra parte sabe-se de repente": as reflexões após a entrevista

A formação do/a professor/a deve estar pautada em uma realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado

em uma atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

Mediante essa reflexão, assevera Alarcão (2004), os/as professores/as formadores/as têm grande responsabilidade na construção de um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. Uma relação entre teoria e prática, articulada em uma prática docente reflexiva, por meio de ações cotidianas em contextos amplos, contemplando o ensino como prática social concreta.

O exposto configura uma orientação para a práxis do habitus reflexivo na sociedade pós-moderna, pois segundo Sacristán (1999), o trabalho do intelectual pode ser desenvolvido em muitos espaços sociais e por diferentes meios, seja na sua função de especialista a serviço da legitimação do poder ou como intelectual orgânico.

Assim, enviamos via e-mail para os/as professores/as do curso de História da UFMA, sendo que apenas 4 professores/as retornaram, uma última pergunta após a entrevista: Quais sentimentos e reflexões a narrativa de si, sobre seu percurso e formação trouxe aos/às senhores/as, professores/as?

Para a professora Bem-te-vi

> *Foi muito bom, pois me possibilitou rever meus valores profissionais, assentados nesse momento, e outros superados com novas experiencias, pois trabalhar com ensino e aprendizagem docente nos permite mudanças experienciais que levam a outras narrativas da vivencia no campo de trabalho. Ou seja, mudamos nós e mudamos aos outros, ensinamos e aprendemos* (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) aponta que na abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos, evidenciando a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

O professor Beija-Flor em resposta à indagação, colocou que esse momento de reflexão sobre a sua trajetória docente trouxe

> *Muita satisfação porque me tornei um professor melhor do que antes em relação aos conhecimentos adquiridos e, também, quanto a minha fundamentação teórica e metodológica em relação ao ensino e a pesquisa, no campo da História; mas, sobretudo, por poder me apresentar à comunidade acadêmica e não acadêmica por meio de meus artigos e livros decorrentes de minhas reflexões acerca dos temas-problemas que tenho dedicados nas duas*

> *últimas décadas, ou seja, a escravidão moderna, a questão racial no Brasil e, por último, a historicidade africana com foco em Angola a partir do colonialismo português* (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Entendemos que as práticas pedagógicas com reflexividade crítica tornam-se práxis. Zeichner (1992) traz-nos perspectivas que podem ser acionadas conjuntamente, dentre elas, que a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos/as professores/as por eles/as mesmos/as quanto nas condições sociais em que estas ocorrem. Seus atos são fundamentalmente políticos e podem-se direcionar a objetivos democráticos emancipadores a partir da prática reflexiva, na qual perpassa uma prática social que só pode-se realizar em coletivos, ou seja, transformar escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os/as professores/as apoiem-se com vista à mudança institucional e social.

O professor Sabiá aponta que,

> *A narrativa/depoimento me permitiu reflexões de natureza variada sobre o meu percurso de vida, como um todo, particularmente no que concerne à minha atuação como docente e como cidadão. Meu sentimento é de muita satisfação, pela constatação de vir conduzindo uma prática devotada a proporcionar o atendimento de demandas daqueles e daquelas que se relacionam com o universo das minhas obrigações profissionais e cidadãs. A escolha do meu nome para produzir um depoimento na tua pesquisa, foi para mim uma distinção, um prêmio. Não teria nenhuma motivação para recusar; é, antes de mais nada, uma obrigação* (Trecho da Entrevista de Sabiá).

Assim, o professor Sabiá coloca que a experiência narrativa permitiu reflexões de natureza variada sobre o seu percurso de vida, como um todo, particularmente no que concerne à sua atuação como docente e como cidadão e que sua formação proporcionou o atendimento de demandas que se relacionam com o universo das suas obrigações profissionais e cidadãs.

Alarcão (2004) coloca que se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade, um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros e um diálogo com a situação que nos fala, ou seja, a sistematização do conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que agimos, o que resulta na construção do que e como.

A professora Canarinho refletiu do seguinte modo:

> *Querida Ana Paula, você viu como meu pensamento viaja, minha fala segue por muitos caminhos, numa impossível objetividade. Sempre foi assim, mas está cada dia pior ... Imagino o trabalho que lhe dá para extrair algo de mais*

> *concreto para seu trabalho. Gostaria de ajudar, mas não sei falar de objetivos preciso, nem de metodologias para viabiliza-los. Talvez você possa dizer que existe professor como eu, que segue o curso de seu sentir sobre o mundo e a vida, sempre com a preocupação maior, obedecendo sempre seus princípios quanto a busca do bem viver para todos os homens e mulheres, para toda gente* (Trecho da Entrevista de Canarinho).

Acolhi as palavras da professora Canarinho e a gratidão foi expressa em palavras:

> *Professora, agradeço sua participação de grande valia e com certeza será muito valiosa diante da racionalidade técnica que vivenciamos como consequência da objetividade das condições de trabalho e ou social! Fique bem e continue essa pessoa maravilhosa em sua relação de sabores e saberes! Somos incompletos!*

Assim, ela respondeu "*Quanta delicadeza! Muito obrigada e boa noite"!*

Bondía (2004) coloca que a experiência, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Foi justamente isso que encontrei na professora Canarinho.

Compreendemos que o sujeito da experiência, de acordo com Bondía (2004) é um sujeito passional, o que não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O sujeito passional tem também sua própria força e essa força expressa-se produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

Compreendemos que a experiência na formação do ser pessoa e professor/a é "algo" dialógico, sensível e político (penso na experiência enquanto reflexividade do contexto situado) diante da sociedade da informação que é imediata e conduz para que nada nos aconteça.

Assim, a experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade e, em contraposição à lógica do experimento, produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas

somente tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Para concluir, ou não concluir, pois toda pesquisa científica comporta uma carga de incompletude, assevero que as experiências constituem a identidade do/a futuro/a professor/a e que começa antes do ingresso nos cursos de formação inicial, sendo determinada por condições econômicas, sociais, políticas e religiosas tentando compreender uma realidade “que é permanente e outra que se sabe de repente” na conjuntura atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese trouxe muitos “traduzir-se” na medida em que foi uma oportunidade/possibilidade de olhar-me e olhar os outros diante de mim mesma, buscando compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

O interesse em investigar os saberes experienciais, a formação e o trabalho do/a professor/a do ensino superior surgiu por meio de minha atuação enquanto professora da educação básica, desde quando era recém formada e adentrando ao campo do trabalho docente, além da minha vivência docente no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) da UFMA pelo curso de História e pelos questionamentos que foram constituindo-se ao longo desse período e amadurecidos em minha formação contínua.

O desafio foi desenvolver uma investigação com professores/as que foram meus/minhas professores/as na graduação e colegas de trabalho no PARFOR. Desse modo, conheci subjetividades, saberes, formações, aprendizagens e experiências que permearam a vida e a profissão de professores/as do ensino superior, apresentando possibilidades para a formação de futuros/as professores/as de História, contribuindo na melhoria da qualidade da prática desse profissional no chão das escolas em que atuam/atuarão.

Desenvolvi uma pesquisa com professores/as do curso de História da UFMA a partir de alguns questionamentos: Quais as tensões e contradições envolvem a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão? Quais os impactos que esse trabalho docente tem sobre a formação do/a professor/a? Como a formação docente desvela-se ou é desvelada no trabalho do/a professor/a de História da UFMA? Como as experiências docentes podem trazer para o espaço da universidade novas formas (propostas) de compreender e materializar processos humanos e emancipatórios? Quais elementos compõem os processos formativos a partir do diálogo entre os saberes experienciais e o trabalho docente? Quais as aprendizagens na formação e no trabalho docente?

O diferencial deste trabalho consubstancia-se na propositiva da multirreferencialidade interdisciplinar teórica e metodológica, de relacionar teoricamente dois campos epistemológicos, na área da Educação e da História e metodologicamente

avançar na análise de pesquisa trazendo subjetividades e o seu relacionar com as tensões e contradições que envolvem a realidade concreta, especificamente diante da realidade do ensino superior e sua repercussão na formação e no trabalho do/a professor/a do ensino superior, percebendo a categoria trabalho e suas implicações na dimensão experiencial.

A pesquisa proporcionou aos/às professores/as refletirem sobre suas práticas e valores profissionais, afirmação de seus conhecimentos e experiências relacionadas à fundamentação teórica e metodológica em relação ao ensino e à pesquisa no campo da História; possibilitou reflexões de natureza variada sobre percursos de vida, como um todo e, particularmente, sobre a atuação docente e cidadã e a busca do bem-viver para homens e mulheres, conforme podemos verificar nas narrativas.

Destarte, favoreceu o desvelar a partir da dimensão experiencial, das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior de 3 professores e 2 professoras do curso de História da UFMA.

Verifiquei que os limites impostos pela tensões e contradições da realidade do ensino superior, como as exigências de produção científica, a formação, o ensino, a pesquisa e a gestão, demandam dos/as professores/as conhecimentos e saberes que foram constituindo-se ao longo de sua formação enquanto pessoa e professor/a e que as experiências constituídas na vida pessoal e profissional corroboram para reflexões e novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a sua formação docente, possibilitando novas formas de compreender e de materializar a formação e o seu trabalho, reverberando no espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante da realidade concreta do ensino superior.

Com relação aos objetivos específicos, acredito que pude alcançar respostas, conforme a sequência a seguir.

Contextualizar as tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil a partir da década de 90. Esse objetivo específico foi delineado a partir da perspectiva do contexto contemporâneo neoliberal e as imposições versadas pelos textos da legislação brasileira no campo da formação de professores/as do ensino superior, contribuindo para a intensificação do trabalho do/da professor/a do ensino superior que proporciona uma sobrecarga de trabalho e a não valorização da experiência dos/as docentes universitários/as.

As categorias saberes experienciais, formação e trabalho foram tratadas a partir de autores como Nóvoa (1987), Bondía (2011), Cunha (2009), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Thompson (2002), Marx e Engels (1984), permitiu-nos a

compreensão da realidade profissional e social pelas quais transitam os/as professores/as do ensino superior, aqui identificados/as como sendo do curso de Licenciatura em História da UFMA.

O saber experiencial foi uma categoria fundante nas análises empreendidas sobre a formação e o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA, na medida em que são constituídos pela junção dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais, fazendo parte de um conjunto de relações sociais implicadas nesse contexto.

A categoria trabalho foi tratada a partir de duas perspectivas enquanto qualificação permanente incorporando exigências de eficiência e de eficácia que gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis como sociabilidade humana e como atividade dialética transformadora.

A categoria formação foi consubstanciada numa perspectiva crítico-reflexiva apresentando elementos que são importantes na mobilização dos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à construção e à compreensão do ensino como realidade social, tais como: valorização das experiências compartilhadas, desenvolvimento pessoal, produção da profissão docente (profissionalização) e dinâmica entre o espaço escolar e a universidade. A Pedagogia, a História e a Didática, as práticas e os saberes na formação para o trabalho docente como possibilidade de práxis, a partir dos desafios e contradições que se evidenciam na sala de aula e na sociedade.

Investigar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior por meio das narrativas temáticas com professores/as do curso de História da UFMA demonstra que, ao vender sua força de trabalho, esses/as docentes estão submetidos às leis que regem e regulam o mercado, resultando em responsabilização, individualidade, intensificação do trabalho, competição, deslocando as responsabilidades do plano institucional para o plano individual.

E, **analisar a partir da dimensão experiencial a formação e o trabalho de professores/as do curso de História diante das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil.** Compreendemos que as narrativas possibilitaram o desvelar das experiências dos/as professores/as sobre formação e trabalho e, também, comportam diferentes faces associadas aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos e que,

nesse processo, os/as professores/as sujeitos da investigação acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente, uma vez que a ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as, geralmente, tanto na escola como na universidade.

A investigação trilhou uma postura metodológica assentada na História Oral temática, tendo o materialismo histórico dialético como orientação metodológica na tessitura da abordagem qualitativa com vista a recriar o vivido e o narrado, tendo nas narrativas um potencial reflexivo importante nesse instrumental metodológico. Portanto, "as opções metodológicas não se constituem em um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelos tipos de problemas que o pesquisador se dispõe a enfrentar" (MARQUES, 1997, p. 21).

Abaixo, delineamos alguns achados desta investigação diante dos limites e das possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as investigados/as do curso de História da UFMA a partir das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior, podemos citar entre os limites:

- a prática do/a professor/a do ensino superior depende das condições do seu espaço de trabalho e das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema de ensino;
- a docência universitária ainda é um campo de conhecimento cuja complexidade e especificidade são pouco reconhecidos ficando submetido à pesquisa, o que resulta na ausência da importância relacionada aos saberes da docência;
- a universidade é compelida a uma ação essencialmente instrumental, determinada pela lógica da competitividade, eficácia e produtividade, próprias da empresa capitalista;
- as experiências são desperdiçadas a partir da lógica das disciplinas e de suas alianças econômicas e culturais propostas;
- a docência é um tipo de trabalho que é afetado pelo tempo que tem que dar conta da tríade ensino, pesquisa e extensão em benefício da burocracia e da ausência em atividades de grupo, o que reverbera em individualidade e competividade.

As possibilidades oriundas desse nosso olhar de fora para dentro do ambiente investigado podem ser destacadas como:

- envolvimento em situações formais de aprendizagem são oportunidades para traduzir-se e traduzir as modelagens oriundas do mercado educacional;
- pesquisar sua própria prática de forma coletiva com os pares, possibilitando mudanças nas práticas;
- aproximação da docência com as experiências vividas no contexto social e escolar;
- ser ator/atriz e investigador/a da sua própria história de vida;
- compreensão sobre sua formação inicial e continuada e sobre os limites impostos pelo trabalho dependente das condições estruturais e infra estruturais nas quais está assentado e, para a qual, a autonomia do professor/a em relação ao desenvolvimento de suas práticas é determinante na práxis.

Diante do exposto, assevero que a formação do/a futuro/a professor/a inicia-se antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde a sua inserção familiar e escolar, ao longo de todo o percurso pessoal e profissional, sendo determinada por condições econômicas, sociais, políticas e religiosas. São experiências singulares que devem ser desveladas, conhecidas, refletidas possibilitando, quiçá, aos/às professores/as a sua constituição identitária profissional.

Os/as professores/as investigados/as do curso de História da UFMA tiveram sua formação inicial baseada na racionalidade instrumental referendada por seus antigos/as professores/as e tendem a fazer formações continuadas de forma individual, assim como as práticas desenvolvidas no trabalho docente. Com efeito, é necessária uma reflexão sobre os processos formativos e o contexto de trabalho vivenciado pelos/as professores/as conforme segue:

- os sujeitos afirmam que é necessário conhecer bem a própria disciplina como uma condição fundamental, que os saberes da experiência não são suficientes e que o/a futuro/a professor/a de História tem que ser um/a profissional da área no sentido de ter compromisso social e consciência do que faz em sala de aula;
- o papel do/a professor/a como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática e resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significante do ponto de vista social;

- necessidade da articulação entre o ensino e a pesquisa em todos os níveis, bem como pensar sobre o conhecimento histórico como algo dinâmico e contraditório, apreendido de maneiras diferentes com suas várias possibilidades e historicamente condicionado;
- que as condições de trabalho e salário tornem-se questões fundamentais nesse contexto, haja vista a importância atribuída ao PID, sistema institucional quantificável e não qualificável, criado em uma lógica altamente conservadora que prioriza a aula, sufocando o/a professor/a em uma ação produtiva, tornando-se algo problemático;
- as experiências vivenciadas na vida e no trabalho pelos sujeitos entrevistados são determinantes para a percepção que as aprendizagens construídas a partir da reflexão sobre a prática é um caminho promissor para repensar a sua formação e, consequentemente, a formação que se pretende aos/às estudantes com os quais lidam no cotidiano acadêmico.

Pensar sobre uma relação interdisciplinar entre o campo epistemológico que proporcione uma Didática crítica da História, entre o/a professor/a de história e o/a historiador/a pesquisador/a, sendo fundamental nos dias atuais que o/a historiador/a profissional reconecte ensino de história e pesquisa histórica, reaproxime história, vida prática e aprendizado.

A partir desse conjunto de reflexões e análises, defendo a tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

O "traduzir-se" no contexto investigado, entendido como uma questão "de vida ou morte", estimulou-me a contextualizá-lo em uma dada realidade – o ensino superior no curso de História na UFMA. Assim, procurei encontrar respostas junto aos sujeitos investigados, professores/as do ensino superior no curso de História da UFMA, desde a sua formação, passando pelas relações de trabalho e o cotidiano da sala de aula para conhecer o que lhes causava estranheza, incompletude de si e do outro, principalmente quando se é "parte de outra parte", multidão e solidão, com sentimentos contraditórios que não lhes acrescentavam, à primeira vista, mas dirigia-os de uma forma velada.

Em relação às limitações do trabalho, inicialmente são de meu percurso pessoal e profissional mediante as condições históricas que nos foram dadas, além de estarmos vivenciando um contexto de pandemia, isolamento social e as dificuldades no desenvolvimento da pesquisa e no conduzir das entrevistas, o que me exigiram técnicas possíveis de serem acessadas e utilizadas na construção do trabalho. No entanto, agora finalizado esta tese, tenho consciência de que talvez pudesse ter ido mais profundamente nas teorias de base, talvez fosse possível explorar mais as entrevistas ou entrevistar mais professores/as, no entanto, o tempo bateu a minha porta, pois concomitante à produção do trabalho, fui-me inscrevendo em editais de ingresso à docência universitária, um sonho desejado por mim, em toda a minha trajetória profissional e que consegui, sendo aprovada no último concurso para UFMA. Dessa forma, este trabalho representa uma conquista colaborativa com professores/as e colegas de estudo.

Assim, percebemos que "todo mundo" mistura-se nas indecisões, mas também, 'ninguém" se sente protegido, forte, diante das decisões oriundas das relações de trabalho docente e isso se traduz em um "fundo sem fundo" quando procura interpretar, uma na outra, mas não encontra força suficiente que lhes permita "decidir-se de repente" diante do campo investigado. Tal fato demonstra que a dimensão experiencial está oposta à dimensão objetiva da realidade dada e não se consuma diante de suas expectativas. Antes de tudo, "se espanta, delira", mas também "pondera" diante da realidade do mundo circundante.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. *In*: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BENINI, Maria Magalia Giacomini. **Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiencia pedagógica interdisciplinar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_93b989704aaae1187feae0624f58e3f3. Acesso em: 22 ago. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, vol. I).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2009.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BONDÍA, Jorge Larossa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Experiencia e Alteridade em Educação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

BOSI, Alfredo. Roteiro do poeta Ferreira Gullar. *In*: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escrita de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14532. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 3, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas Públicas e Docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2007.

D'ÁVILA, Cristina. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista da FACED**, Salvador, n. 12, p. 89-109, jul./dez. 2008.

D'ÁVILA, Cristina. **Educação e ludicidade**: ensaios. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação, 2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-41.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArteMed, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 285- 303, jan.-jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Volume 6.

GULLAR, Ferreira. **Poesia completa, teatro e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18810. Acesso em: 3 set. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, FEUSP, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em pedagogia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos.** Lisboa: Ed. 70, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1, t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1984.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin**: da complexidade à concidadania planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
MARTINS, Elcimar Simão. **A leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico**: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto de Aracoiaba/CE. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3070. Acesso em: 10 dez. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

MORIN, Edgar; DIAZ, Carlos Jesus Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2006.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão. Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul/dez. 2004. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2148. Acesso em: 25 ago. 2021.

NOIRIEL, Gérard. Naissance du métier d'historien. **Genèses**, Paris, n. 1, sept. 1990.

NÓVOA, António. **Dilemas actuais dos professores**: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. dos Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

PAZ, Octavio. **Literatura y literalidad.** Barcelona: Tusquets Editor, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível." *In*: VON SIMON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SILVA, Suzanny Pinto. **Saberes em movimento**: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do ensino superior. 2007. Tese. (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22090. Acesso em: 22 ago. 2021.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. Versão preliminar, 2001.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente.** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**: a Inglaterra na era Revolucionária. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017-2021**. São Luís: UFMA, 2017. p. 35-36.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VILELAS, José. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Sílabo, 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir *et al.* (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO

DIMENSÃO EXPERIENCIAL, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

AUTORES

ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

SUPORTE	Digital
DIAGRAMAÇÃO	Oscar Reinaldo Verde
PÁGINAS	136
TIPOGRAFIA	Times New Roman



1966 ANOS 2026
SEMPRE MAIS

SIBi
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

ISBN 978-65-5363-625-5