

SER E TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS NO MEIO RURAL E URBANO

To be and to become a history teacher: a study in schools from the rural and urban areas

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹
José Josberto Montenegro Sousa²

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – PROPP/UFU. Tem como objetivo analisar a construção das identidades dos professores de História atuantes no ensino fundamental em escolas rurais e urbanas. De forma específica, buscou refletir sobre o processo histórico da formação de professores e compreender a formação inicial e continuada dos colaboradores desta investigação. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professores e, também, recorreu-se à história oral. Fizeram parte da investigação seis professores de História. O cenário da pesquisa limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas, no estado de Minas Gerais, Brasil. O estudo sobre a perspectiva histórica da formação de professores, no Brasil, revelou o movimento histórico, marcado por avanços, retrocessos, mudanças e continuidades. Concluiu-se que os professores colaboradores, como sujeitos sociais imersos em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc. Produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados.

Palavras – chave: Formação de professores; identidades; escolas rurais e urbanas.

ABSTRACT

This text presents the results of a research supported by the Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – PROPP/UFU. The proposal of this study was to analyze the construction of History teachers identities working with the fundamental teaching in school from the rural and urban areas. Specifically, it was tried to reflect on the historical process of teachers education and to comprehend their initial education and the continuing one. The methodology applied was bibliographical research concerning teacher education plus the oral history of the investigated professionals. The research enrolled six history teachers form one of the following cities: Araguari, Uberlândia or Patos de Minas, located in Minas Gerais State, Brazil. The study revealed a historical movement marked by progresses, throwbacks, changes and continues. In conclusion, the collaborator teachers are social subjects diving in a society, where they form their identities in a way dependent on the relation they set with the cultural elements such as, family, religion, educational institutions, and so on. Their identities are also impregnated with symbolical meanings and values.

Keywords: Professor education; identities; rural and urban schools.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

² Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: josberto@yahoo.com.br

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo geral da investigação consistiu em analisar o processo de construção de identidades de professores de História que atuam em escolas rurais e urbanas. De forma específica, buscamos refletir sobre o processo histórico de formação de professores e compreender a formação inicial e continuada dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

O cenário da investigação limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas, no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, escolhemos duas escolas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, somando o total de seis escolas.

O critério da escolha das cidades e das escolas foi resultado de diferentes fatores. Araguari, por ter sido o *locus* da nossa experiência pessoal e profissional e objeto de estudo que resultou em Dissertação de Mestrado e nos instigou a continuar a pesquisa. Uberlândia, pela grande transformação no padrão produtivo agropecuário, que levou ao esvaziamento e à reconfiguração do meio rural e urbano. Patos de Minas, por ter efetivado a experiência de um projeto de escola rural, que atentava para as especificidades dos habitantes do meio rural. Em comum, as três cidades têm no passado uma forte tradição agrícola.

Como metodologia, empreendemos, inicialmente, um estudo bibliográfico sobre a história da formação de professores no Brasil. Recorremos, também, à história oral, por possibilitar o acesso às vozes, às manifestações anônimas, ao cotidiano, à micro-história, aos espaços informais e à cultura popular. Baseamo-nos no referencial da história oral temática na elaboração e realização das entrevistas orais com os professores, pois procuramos focalizar o processo de construção das identidades de professores de História. Para a história oral temática, interessa-nos a história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação temática central (Bom Meihy, 2002).

Ouvimos e registramos as narrativas dos professores de História que atuavam no último ano do ensino fundamental, no ano de 2010, em escolas públicas estaduais e municipais no meio urbano e rural, por meio de um roteiro temático, abordando as seguintes questões: formação acadêmica, experiência docente em anos e o perfil socioeconômico e cultural. Todos os professores concordaram com a divulgação de suas identidades.

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, dirigimos nosso olhar sobre a história da formação de professores no Brasil; na segunda, registramos os aspectos da vida pessoal e a relação com a formação docente; na terceira, destacamos os motivos que levaram os colaboradores da pesquisa a escolher por ensinar História e o que dizem sobre a formação inicial e continuada; na quarta parte, enfatizamos a experiência, o perfil socioeconômico e cultural e a relação destes aspectos com a formação da identidade docente; por fim, tecemos nossas considerações.

Olhares sobre a história da formação inicial de professores no Brasil

A proposta de apresentar um histórico da formação inicial de professores no Brasil, em específico, sobre os professores de História, justifica-se por concordarmos com Bhabha (2005), ao afirmar que nos encontramos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam, para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente,

interior e exterior, inclusão e exclusão. Analisar a história da formação inicial de professores pode nos oferecer subsídios para refletir sobre a construção da identidade docente. Entendemos que o ser, o formar-se professor, está intimamente relacionado ao conceito de profissionalização que envolve condições de trabalho, carreira regulamentada e formação.

Segundo Peter Burke (2003), em sua obra *“Uma História Social do Conhecimento”*, no século XV, o ato de ensinar não era considerado vocação, mas uma sina. A desvalorização dos professores podia ser entendida em função da baixa remuneração. Para o autor, ensinar oferecia um modo de ganhar a vida com o conhecimento, mas não era uma boa vida. Ao longo da história, podemos identificar transformações concernentes ao ato de ensinar. Concordamos com Imbernón (2010), ao reforçar que é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação.

Os estudos de Andrade (2006), ao propor uma perspectiva histórica da formação de professores, expõem uma distinção entre provisão e formação de professores. Os estudos denominam provisão aos procedimentos que visavam investir alguém nos misteres do ofício, concedendo-lhe permissão para exercê-lo como prático. Por formação, entende como a busca da construção de uma identidade para a docência, à história do formar não se dissocia da história dos espaços onde se forma e para os quais se forma, ou seja, a história da formação está intimamente ligada à história da instituição e da institucionalização escolar. O autor, ao distinguir formação de provisão, enfatiza que a exigência de formar não esteve presente desde o princípio do reconhecimento da necessidade de ensinar.

Segundo Andrade (2006), a educação brasileira experimentou uma longa continuidade desde as primeiras iniciativas catequéticas, empreendidas pelos jesuítas³, no século XVI, até as décadas iniciais do século XX. Essa afirmação corrobora Romanelli (1998), que assegura que a educação oferecida pelos jesuítas, caracterizada por uma educação de classes, atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar.

No século XVIII, em Portugal, e, conseqüentemente, no Brasil, iniciou-se o desmantelamento da estrutura jesuítica de ensino. De acordo com Andrade (2006),

É nesse contexto que, em meados do século XVIII, deflagra-se em Portugal um forte movimento reformista, capitaneado pelo Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, cuja primeira fase, entre 1759 e 1768, inicia-se com o fechamento dos colégios inacianos, condenação de seus métodos, criação das aulas régias e abertura de exame de admissão para licenciar e prover os novos mestres, cujo trabalho deveria pautar-se nas instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica, ordenadas e mandadas publicar, por El Rei Nosso Senhor, para o

³ Segundo Andrade (2006), os padres jesuítas, movidos pelo duplo objetivo: formar letrados eruditos e recrutar fiéis, no contexto da contra-reforma católica na Europa moderna, foram capazes de organizar e administrar, sobretudo no “Novo Mundo”, um sistema educacional que incluía praticamente todos os níveis de ensino. Foram criados dezenove colégios entre Belém e Sacramento. Para além deles, a estrutura comportava ainda escolas elementares, núcleos missionários nas aldeias, instrução doméstica para as famílias mais ricas, aulas avulsas na Congregação do Oratório, em fins do século XVII, e dos seminários episcopais criados, um no Rio de Janeiro em 1739, e outro em Mariana, em 1750.

uso na Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seu Domínios, em 1759. A multiplicação das aulas régias, sobretudo a partir de 1768, com a criação do subsídio literário e a inclusão de cadeiras de ler e escrever, implica, na origem da presença do campo estatal da educação. (p. 24-25).

De acordo com Nóvoa (1992), o processo de estatização do ensino consistiu na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que tivesse havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente. Conforme Andrade (2006), os professores régios eram desprovidos de qualquer formação prévia, licenciados e providos no curso da própria admissão, conduziam de forma independente suas aulas, geralmente, em suas próprias casas.

A instrução primária e pública era caracterizada pela desorganização, os professores eram apenas providos e em número insuficiente, enfim, um abandono quase completo. De acordo com Andrade (2006), com a chegada da corte portuguesa no Brasil, em 1808, o ambiente cultural expandiu e ganhou certa sofisticação, foram criados os primeiros cursos superiores não-teológicos, em nível superior, para a formação de profissionais: de Anatomia e de Cirurgia, em 1808; de Engenharia, no interior da Academia Militar, em 1810; e em 1827, cursos jurídicos. A atenção voltou-se, especificamente, para o processo de constituição do ensino superior, fato que contribuiu para tornar a sociedade brasileira mais complexa e estratificada, sobretudo após a independência política, em 1822, com a expansão de setores intermediários urbanos.

A camada intermediária urbana, em sua expansão, fez crescer a demanda pela educação escolar. O que se efetivou, consoante Andrade (2006), foi uma instrução primária para o povo em geral; o ensino secundário, com caráter propedêutico, para a elite ou parcelas superiores do povo cujas atividades não chegavam a demandar o ensino superior; e, finalmente, o ensino superior destinado, especialmente, aos segmentos “mais próximos” dos dirigentes imperiais.

Os estudos revelam que, até boa parte do século XIX, se caracterizaram, no Brasil, os procedimentos próprios do prover o professor. Ainda não se podia falar propriamente em profissão ou profissionalização, embora fosse certa a emergência dos professores como um grupo social específico e autônomo, dotado de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores correspondentes ao ensino. Nos anos quarenta e cinquenta do século XIX, foi quando o Estado assumiu a responsabilidade pela provisão dos mestres, ou seja, recrutamento, seleção, nomeação, enquadramento e fiscalização. Os professores foram desvinculados da comunidade e lhes foi concedida autonomia em relação aos párocos e autoridades locais. A delimitação do campo profissional do ensino e a definição de um determinado perfil de competências técnicas foram denominadas de funcionarização.

No decorrer desse histórico, podemos perceber que nos referimos à secularização, estatização, funcionarização, provisão, porém ainda não podemos dizer formação de professores. O magistério foi se profissionalizando mediante uma unidade extrínseca, mas sem uma identidade intrínseca de professores. Essa identidade começou a se esboçar

com o reconhecimento da importância da formação específica e com a organização de associações profissionais. Para Andrade (2006), a formação institucionalizou-se, em meados do século XIX, com a criação das escolas normais, porém eram restritas à preparação dos professores para a escola primária. Ainda não existia a formação para as disciplinas específicas e, no que se refere à especificidade da formação de professores para atuar no meio rural, prevalecia o silenciamento.

De acordo com Jardimino (2010), estudos sobre as Escolas Normais, no Brasil, demonstram que essas instituições foram fenômenos urbanos, no sentido de que foram criadas nas cidades, embora não exclusivamente para elas. É importante observar, também, que a formação do professor se dava, essencialmente, no contexto da cidade, ainda que os professores, depois de diplomados, fossem, geralmente, enviados às localidades rurais, uma vez que, na época, mais de 70% da população viviam no campo ou circundando os sítios em torno dos povoados. A primeira experiência de uma escola normal rural no Brasil ocorreu em Juazeiro, no estado do Ceará, em 1930.

Os professores das disciplinas específicas do currículo da escola secundária ainda permaneceram providos, sem formação sistemática. Em 1930, com a criação das universidades, que passaram a reunir os cursos profissionais de nível superior, acrescentando a novidade acadêmica dos “*altos estudos desinteressados*”, instituiu-se também, entre o acadêmico e o profissional, a formação de professores para as disciplinas do currículo da escola secundária, em cursos de licenciatura. Conforme Andrade (2006), pela primeira vez, com a formação em curso superior, o professor passou a ter sua identidade cindida entre o bacharel acadêmico e o profissional com habilitação para o trabalho especializado no ensino. O futuro professor se formava, primeiramente, como bacharel em uma determinada disciplina, com duração de três anos, para, depois, cursar a Didática como um curso independente de um ano, que era acrescentado ao curso de bacharelado. É o modelo que ficou conhecido como racionalidade técnica⁴, esquema 3+1.

Segundo Monteiro (2007), desde o início da construção de uma identidade intrínseca para a profissão docente, cuja formação passou a se dar em nível superior, os professores foram levados a submeter-se a uma dupla desqualificação. Uma teórico-política, seja pela valorização de aspectos científicos na educação, cuja ênfase transitava do ensinar para o aprender, fosse pela crítica à escola como agência de reprodução das desigualdades, e o professor como agente responsável pelo controle simbólico, e de inculcação da ideologia dominante. A outra desqualificação refere-se ao aspecto sociocultural, à medida que os processos de industrialização e de urbanização da sociedade brasileira, a partir dos anos de 1950, redefiniram as demandas pela escolarização e exigiram recrutamento em massa de professores crescentemente proletarizados e subordinados no interior de estruturas educacionais cada vez mais amplas e complexas. Para a autora, nesse sentido, a atividade docente foi se tornando alvo de reformas.

⁴ O modelo da racionalidade técnica, empregado na formação de professores, fundamenta-se numa concepção herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo este modelo, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontra na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Considera o professor como um técnico, cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa, objetiva e matematizada.

Assim, as estruturas educacionais foram se adequando às estruturas sociais e culturais globais e, nesse caso, a formação de professores, obstáculo renitente à implementação de políticas educacionais, em todos os níveis, também para adequar-se, passou por reformas. Essa reforma implicou o enfrentamento tanto no campo institucional quanto curricular. Continuamos nossa análise retomando alguns aspectos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB 4.024, de 1961.

De acordo com essa Lei, a formação docente continuaria acontecendo em diferentes instituições de ensino, ou seja, para a formação de professores para o ensino primário, fazia-se em escola normal de grau ginásial, no mínimo, de quatro séries anuais, nas quais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, era ministrada a preparação pedagógica. Ainda poderia ser feita em escola normal de grau colegial, de três séries anuais no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial. No que diz respeito à formação de professores para as escolas rurais, a Lei destacava o artigo 57: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”. (BRASIL, 1961, p.9). Mais uma vez, a especificidade do campo foi desconsiderada, pois, em toda a Lei, esse foi o único artigo que fez referência ao meio rural, porém de forma muito generalista.

Em 1964, com o golpe militar, a política educacional sofreu um processo de mudanças, caracterizado por uma reforma educacional centralizadora e excludente, ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. A educação passou a ser regulamentada pela Lei Federal 5.962, de 1971. No que concerne à formação de professores, o artigo 29 enfatizava que deveria ser feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, mas com orientações que atendessem aos objetivos específicos de cada grau, às características de cada disciplina e às fases do desenvolvimento do aluno.

De acordo com Leite (1999), em todos os níveis de escolaridade, o processo escolar foi utilizado como meio de propagação, divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado. Houve um controle político-ideológico-cultural, especialmente da classe operária, por meio da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo. Quanto à formação de professores para a realidade no meio rural, não foi focalizada.

Foi uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo, reforçou-se o paradigma da racionalidade técnica, caracterizou-se por uma divisão hierarquizada entre os que pensavam e os que executavam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática, que se relaciona com a perspectiva positivista de conceber o mundo. A lógica inerente a essa concepção está assentada na cisão, na fragmentação, na dicotomização, na visão parcial do objeto, revelando grande dificuldade em reconstruí-lo em sua totalidade.

Nesse período, proliferaram os cursos de Licenciatura Curta. A partir da Lei 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSP), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia. Foram valorizados os conteúdos e as abordagens

de um nacionalismo de caráter ufanista, destinado a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. Consoante com Guimarães (2005), esse modelo de formação de professores, que se configurou nesse contexto, descaracterizou as humanidades no currículo escolar e (des)qualificou os professores de História.

Nos anos de 1970, cresceram as reações ao autoritarismo implantado pelo golpe militar vigente. Outras possibilidades para a educação escolar começaram a ser pensadas com uma perspectiva crítica, tanto para a escola no meio rural, quanto na educação popular, como para a educação de jovens e adultos, exigindo maior participação do Estado. Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Para Guimarães e Couto (2008), a reforma política educacional advinda da LDB 9.394/96 foi abrangente e atingiu diversos setores, níveis e modalidades, envolvendo diversos profissionais, especialistas na elaboração de pareceres, parâmetros, referenciais, avaliações etc. Neste texto, deter-nos-emos nas mudanças que afetaram particularmente, a formação de professores de História.

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História apresentaram-se como proposta para substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, estabelecido na década de 1960. No documento, que foi publicado no Diário Oficial da União em 09/07/2002, os autores situam, historicamente, a questão dos cursos de graduação em História. Na continuação, explicitam as diretrizes consubstanciadas em oito itens: o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração mínima dos cursos, os estágios e as atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

De acordo com o documento, o aluno graduado em História deve ser capacitado para o exercício do trabalho de historiador, o que supõe o domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Quanto às competências e habilidades, o texto as registra de duas formas: gerais e específicas para a licenciatura. Nas gerais, espera-se que os graduados possam dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e análise das relações sócio-históricas; problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação; transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas do conhecimento; desenvolver a pesquisa, produção e difusão do conhecimento, no âmbito acadêmico, nas instituições de ensino, museus, órgãos de preservação de documentos, projetos de gestão do patrimônio cultural; competência de utilização da informática. Nas específicas para licenciatura, espera-se do futuro professor de História o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

A estruturação dos cursos mantém a divisão entre bacharelado e licenciatura. Os conteúdos básicos e complementares se organizam em torno de conteúdos histórico/

historiográficos e práticas de pesquisa, que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais; conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam; conteúdos complementares propiciando a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente, acompanhadas de estágio. No que se refere à licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O documento reforça que as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, buscando associar a prática pedagógica ao conteúdo de forma sistemática e permanente. As atividades acadêmicas complementares, como estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extraclasse, participação em eventos científicos, poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades, que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos colegiados/coordenação dos cursos. Os critérios de avaliação devem ser definidos pelo Instituto de Ensino Superior - IES à qual pertencem.

A análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de História nos possibilita afirmar que o documento avança nas possibilidades do trabalho do historiador, porém é omissivo no que se refere à formação de professores de História. Concordamos com Guimarães e Couto (2008), ao reforçarem que as Diretrizes silenciam sobre a formação do historiador-professor para um mundo multicultural.

O estudo empreendido nesse histórico da formação docente possibilitou-nos verificar o movimento, um caminho marcado por avanços e retrocessos, mudanças e permanências na história da formação do professor, em particular, do professor de História. Na busca de compreender o processo da construção das identidades dos professores colaboradores da pesquisa, apresentamos, a seguir, aspectos da vida pessoal desses sujeitos.

Aspectos da vida pessoal e a relação com a formação docente

Nossa intenção, ao trabalhar com as narrativas de professores de História que atuavam em escolas no meio rural e urbano, foi trazer o homem para o centro das pesquisas histórico-educativas, compreendendo-o como universal singular. Dessa forma, como nos ensina Guimarães (1997), podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual e acreditamos que a vida pessoal interfere e se mistura com a vida profissional. Nesse sentido, concordamos com Souza (2011) ao argumentar que,

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas,

aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (p. 213).

Entendemos a noção de território como confluência de múltiplos espaços narrativos, vinculados às relações sociais, políticas, materiais, simbólicas, vivenciadas pelos sujeitos. Sendo assim, a história de vida pode ajudar-nos a compreender o professor em relação com a história do seu tempo, suas escolhas e opções e modelos de ensino e práticas educativas. Por isso, ouvimos os professores sobre sua infância, o início da sua vida escolar e a participação dos pais nesse processo.

Dos seis professores colaboradores, três atuavam em escolas localizadas no meio rural e três no meio urbano. Quatro professoras e dois professores. O mais velho, com 50 anos de idade, era o professor Sebastião, que ensinava em uma escola urbana no município de Patos de Minas, e o mais novo, com 33 anos, o professor Eduardo, que lecionava em uma escola urbana no município de Araguari. As professoras tinham entre 40 e 45 anos de idade. Luci era professora da escola localizada no meio urbano do município de Uberlândia e Maria Helena no meio rural. Maria Cristina trabalhava na escola situada no meio rural do município de Araguari, e Marli lecionava na escola do meio rural de Patos de Minas.

Os professores Eduardo e Sebastião foram criados no meio rural, e traziam marcas desse passado em suas memórias. Para Eduardo, a vida no meio rural, apesar de ser simples, era menos difícil do que na cidade, pois podiam produzir o próprio alimento e, na cidade, tinham que comprar tudo. Sebastião reforçou que era um menino trabalhador. Os professores Eduardo e Sebastião, que atuavam em escolas urbanas, viveram parte de suas vidas em territórios rurais, experimentaram vantagens e desvantagens desses lugares.

Os deslocamentos de lugares, do meio rural para as cidades e para cidades de diferentes estados, marcaram a formação dos professores. Foram constantes na vida de vários colaboradores desta investigação. A professora Maria Helena foi alfabetizada em uma escola no meio rural, depois, mudou-se para a cidade e retornou para o rural, onde concluiu os anos iniciais do ensino fundamental. A professora Luci começou o jardim da infância em uma escola na cidade de Fronteira, mas interrompeu os estudos em função do trabalho do pai, que teve de mudar-se. Comentou, em sua narrativa, que, apesar de nunca ter estudado em escolas no meio rural, tinha suas raízes nesse espaço, pois seu pai viveu parte da sua vida no meio rural e só se mudou para a cidade, por volta de 1950, em busca de trabalho. As professoras Marli e Maria Cristina, que atuavam como professoras de História no meio rural, respectivamente, de Patos de Minas e Araguari, não tiveram laços com o meio rural até iniciarem o trabalho como professoras.

Ao narrarem sobre o início da vida escolar, chamam-nos a atenção algumas especificidades do meio rural. A história de Sebastião e Eduardo é a história de muitos brasileiros que cresceram no meio rural onde o acesso à educação escolar era muito restrito, o que revela as mazelas do sistema escolar no meio rural brasileiro. Sebastião destacou as dificuldades de estudar no meio rural, como, por exemplo, a distância da escola, os problemas de conciliar trabalho e estudo. Além disso, no período em que estudou, as escolas rurais não certificavam os alunos. Tinham que fazer uma prova em

uma escola urbana e, se tirassem média, conseguiriam um certificado de conclusão que possibilitava a continuação dos estudos. Eduardo, para começar a vida escolar, teve que abandonar seus pais e transferir-se para a cidade a fim de morar com uma tia, mas, como resistiu, retornou para o meio rural e retardou o início de seus estudos. As narrativas evidenciam, nesse aspecto, a supremacia dos territórios urbanos, se comparados com os territórios rurais.

Os pais dos colaboradores, mesmo não tendo tido a oportunidade de avançar nos estudos, incentivaram os filhos a estudar. São os diversos momentos que, tecidos, envolvem a trama de se tornar professor. O fato de se mudarem constantemente ou de permanecer no lugar onde nasceram, o diálogo entre espaço urbano e rural, o apoio e/ou exemplo dos pais, contribuíram na formação dos professores. Enfim, o ser, o formar-se professor, é resultado de uma construção cotidiana, pois os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas.

A escolha pelo ensino de História e a formação dos professores

Por diferentes caminhos, os professores escolheram ensinar História. A professora Luci e a professora Marli comentaram sobre alguns de seus professores que traziam marcas de uma formação autoritária, com fundo positivista e uma visão técnica. Luci comentou sobre a professora de História e de OSPB, que se limitava a mandar ler o texto e sublinhar as partes principais. A professora de História, citada por Marli, priorizava a arguição, com ênfase nas datas.

Por outro lado, também foram influenciados por professores marcantes. A professora Luci destacou a importância de um professor de História na decisão de fazer o curso. O professor Sebastião comentou sobre o incentivo de sua professora da escola rural. Castanho (2001) discutiu sobre o professor inesquecível, ideal. Segundo a autora, as boas lembranças superam as lembranças dos maus professores. Marli escolheu História pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos, citou um professor marcante, mas que não era de História. Maria Helena queria ser engenheira, mas, como gostava muito de escrever, optou por fazer História. Eduardo não tinha intenção de ser professor, fez o curso de História para ampliar as possibilidades de obter promoções no Exército. Maria Cristina escolheu História ao acaso.

Quanto à formação inicial, os professores foram unânimes em afirmar que o curso, mesmo com lacunas, foi fundamental no processo da formação docente. Interessavamos, também, identificar o tipo de formação continuada que os professores entrevistados receberam. Imbernón (2010) define como formação continuada toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos dos professores e que promove uma repercussão na totalidade da instituição. Entendemos que os cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, podem ser considerados formação continuada. Mas também concordamos com Oliveira (2008), ao defender a hora-atividade, na escola e em grupo, como condição básica para qualquer processo de formação continuada que se pretenda eficaz. De acordo com a autora, os professores

precisam ter condições de se reunir, pelo menos quinzenalmente, para que um grupo pedagógico comece a se estruturar e consolidar.

A partir das narrativas dos professores das escolas, tanto do meio rural quanto urbano de Araguari-MG, pudemos refletir sobre como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais compreende a formação continuada de professores. Pelo relato dos professores, foi oferecido, ao longo de 2008 e 2009, um curso sobre programação de computadores. Esse curso fazia parte da política mineira, conhecida como projeto de Formação Inicial para o Trabalho – FIT. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais – SEE-MG –, esse projeto possibilitaria inserir, no histórico da escola do ensino médio, cursos de formação na área de informática.

Esse modelo de formação continuada aproxima-se do que Imbernón (2010) denomina de sessão de “treinamento”, que se caracteriza por ter os objetivos e resultados almejados especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades. Nesse modelo, um dos resultados esperados, hipoteticamente e sem comprovação posterior, é que se promovam mudanças nas atitudes e que essas passem para a sala de aula. No caso do FIT, esperava-se que os professores passassem o curso para os alunos e que esses aprendessem.

A professora Maria Cristina mencionou que, depois da graduação, fez também, uma especialização oferecida pela UFU. No decorrer da entrevista, explicou que sempre participava dos eventos (seminários, jornadas, congressos, encontros), na área de Educação ou no departamento de História, que ocorrem na Universidade. Imbernón (2010) considera essas atividades como modelos de formação alternativos, são mudanças na formação continuada que caracterizou os anos de 1990. Na continuação de sua narrativa, a professora Maria Cristina revelou que faltava às aulas para participar desses eventos, tinha seu dia de trabalho cortado. Fato que desestimulava a participação dos professores.

A professora Maria Helena, depois da graduação, concluiu pós-graduação *lato sensu* em História da Filosofia. Em sua narrativa, destacou os cursos de formação continuada realizados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEP -, que é um espaço de aprimoramento que promove a formação continuada dos profissionais do Sistema de Ensino da rede municipal de Educação de Uberlândia. Para a professora, são momentos imprescindíveis na formação dos professores, porque ali se discutem conteúdos importantes para a prática. Essa perspectiva de formação é o que Oliveira (2008) denomina de “conjuntural”, engloba ações que almejam resultados em curto prazo, uma formação mais específica, que prioriza os aspectos didáticos do *que, como e por que* ensinar tal conteúdo. É um tipo de formação continuada em que a troca de experiências entre professores surte resultados significativos.

Ao ouvir o palestrante e os próprios colegas, é possível estabelecer relações com sua prática docente e, dessa forma, contribuir para sua formação. A professora reforçou que sobre as especificidades do meio rural, nada foi discutido, limitava-se a trocas de experiências informais entre os professores. Segundo a professora, tanto a Secretaria de Educação quanto os gestores tratam a rede como única e não atentam para as especificidades

dos territórios rurais. Por um lado, ela considera isso bom, pois possibilita uma igualdade na oportunidade de aprender os bens culturais produzidos pela humanidade de forma mais equitativa. Por outro, é ruim, pois desconsidera as singularidades do rural.

De acordo com Imbernón (2010), atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação continuada, porém o autor reforça que há pouca inovação e que predomina a formação com caráter transmissor, com supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada sem relação com os problemas práticos dos professores e de seu contexto. O autor defende uma formação colaborativa e dialógica com processo de diálogo entre professores e todos os sujeitos que intervêm na formação. Adverte que a formação distante da prática deve ser reduzida.

A experiência docente, perfil socioeconômico e cultural: relações com a formação das identidades

Para Larossa (1996), a experiência não é aquilo que se passa em torno de nós, não é o que acontece no mundo a nossa volta, que chega até nós, mas é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, e, dessa forma, nos transforma. As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos, e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações, valores, arte, convicções e religiosidade. Nesse sentido, compreendemos a experiência como categoria que marca a identidade docente. Por meio das narrativas dos colaboradores, observamos que muitos iniciaram na profissão como professores substitutos, conheceram diversas realidades: escolas rurais, urbanas (centrais e periféricas), e essa experiência deixou-lhes marcas profundas.

Acreditamos que a escola, como espaço, e os professores, como sujeitos, possam ensinar os jovens estudantes sobre os bens culturais produzidos pela humanidade, independente da escola ser localizada no meio rural ou urbano. Nessa óptica, é imperativo que os professores tenham acesso às mais variadas formas de informação, e tempo para refletir e processar essas informações, transformando-as em conhecimento para que, assim, as aulas de História possam ser um espaço de produção de novos conhecimentos. Em nossa investigação, detectamos alguns obstáculos, pois os professores possuíam uma carga horária elevada, além disso, os salários pagos não eram suficientes para cobrir suas despesas básicas.

Perguntamos aos professores se tinham hábito de ler jornais e quais as seções mais lhes interessavam. A professora Luci declarou que já assinou a *Folha de São Paulo*, mas, atualmente, não assina mais. Assinava também a revista *Veja*, mas, segundo a professora, essa revista está seguindo muito a linha de direita e, dessa forma, ela resiste e prefere não ler. Ela tem acesso a *Carta Capital* e *Fórum*, pela internet. O professor Sebastião registrou: *Para me manter informado, eu assisto ao jornal na televisão, principalmente o Jornal Nacional e o Jornal Regional. Leio também o jornal diário. Eu vejo todos os tipos de notícias.* O professor Eduardo afirmou que procura sempre atualizar-se com as informações. Tem o hábito de ler jornais diários como a *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *o Jornal o Tempo*, disse não ter assinatura, mas consegue os jornais por meio da escola particular em que atua, sendo assim, é possível ter acesso aos jornais e, inclusive,

levá-los para a casa para fazer uma leitura mais atenta. Prefere ler assuntos relacionados ao conteúdo de História e reportagens sobre questões políticas, econômicas e, em menor proporção, o professor lê sobre esportes.

As professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural dos municípios investigados mantinham uma relação com os jornais bem parecida com a dos professores do meio urbano. A professora Marli afirmou: *Para me atualizar, eu leio o jornal todo dia, assino o Estado de Minas. Além disso, busco informações na televisão e na internet.* Maria Helena obtinha as informações pela internet. Maria Cristina explicou que assinava a *Folha de São Paulo*, gostava, principalmente, das notícias relacionadas à política, mas, em função do excesso de trabalho, não estava tendo tempo para leituras e deixou de pagar a assinatura do jornal. Atualmente, acompanha as notícias pela televisão, principalmente nos jornais da *Rede Globo*.

Quanto ao tipo de leitura, as narrativas dos professores sinalizaram para uma forma de leitura que Burke (2003) classifica como extensiva. Em seus estudos, o autor diferencia a leitura intensiva da leitura extensiva. A primeira é uma leitura reverente, enquanto a segunda, independente. Essa “revolução na leitura” foi marcante nos fins do século XVIII. Para Peter Burke, a leitura extensiva foi estimulada pelo florescimento das obras de referência e constituem um “atalho para o conhecimento”. No período em que vivemos, caracterizado pela produção, cada vez mais rápida, do conhecimento, e pelo excesso de trabalho dos professores se tornou inviável uma leitura intensiva. As narrativas dos professores revelaram que as leituras eram direcionadas ao conteúdo, essencialmente, em revistas especializadas, e, mesmo nas obras literárias, os professores buscam relações com o conteúdo específico.

Todos os professores entrevistados, tanto os que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, quanto no meio urbano dos diferentes municípios, não possuíam o hábito de ir ao cinema e nem ao teatro. Maria Cristina e Eduardo declararam que, na cidade de Araguari, não havia cinema e nem teatro. Quanto à preferência musical, com exceção do professor Eduardo, todos citaram a Música Popular Brasileira. Outros ritmos também foram registrados. Sebastião destacou, também, as músicas de raiz e comentou sobre a influência que recebe de sua esposa, que é professora de violão. Eduardo se disse eclético, mas enfatizou o gosto pela música sertaneja e pelo grupo Bee Gees. Afirmou ser muito romântico e sonhador. Maria Helena também se declarou eclética quanto ao gosto musical, ressaltou o Samba e a Música Popular Brasileira - MPB. Maria Cristina teve o gosto musical influenciado pelas irmãs mais velhas e pelos amigos que conheceu nos movimentos de igreja e no partido político, assim, além da MPB, gosta de rock brasileiro e samba. Asseverou que não aprecia o pagode.

O contato ou a ausência de contato com diferentes espaços culturais interfere na formação das identidades dos professores e, conseqüentemente, suas práticas. Uma característica marcante do final do século XX e início do XXI foi a maior difusão de computadores e o acesso crescente à internet, à informação e a comunicação. De todos os professores colaboradores, a professora Maria Helena, que atuava na escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, foi a que revelou uma relação mais aberta

com as tecnologias, principalmente as computacionais. A professora Marli se limitou a mencionar que usava a internet para conseguir algumas informações. Maria Cristina comentou que sua relação com as tecnologias é “quase de briga”. Tinha acesso à internet em casa, mas devido a problemas financeiros, não pôde continuar pagando.

O professor Eduardo declarou que recorria à internet apenas para realizar algumas pesquisas sobre determinados assuntos e que não fazia parte de nenhuma rede social. O professor Sebastião afirmou que aproveitava o computador para digitar provas e textos. Na escola em que trabalhava (meio urbano de Patos de Minas), havia uma sala com 10 computadores, mas ainda não contava com um técnico de laboratório, e como o professor ainda não estava fazendo o curso, não podia usar esse espaço.

Observamos que o processo em se tornar professor é histórico. Concordamos com Fontana (2005), ao argumentou que, na trama das relações sociais de seu tempo, marcadas também pelo lugar, os professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e normas que regem o cotidiano escolar. Instigados pelo presente, (re)constroem suas experiências para interpretar o passado e pensar em práticas futuras. Em comum, os colaboradores buscavam, da melhor forma possível, construir o conhecimento, passaram por diferentes experiências profissionais ao longo de suas carreiras. Assim, ao narrar tais experiências, é possível refletir sobre o processo da construção de suas identidades.

Considerações finais

O estudo sobre a perspectiva histórica da formação de professores no Brasil, permitiu-nos refletir sobre o movimento histórico, marcado por avanços, retrocessos, mudanças e continuidades. Historicamente, prevaleceu o descaso com a formação de professores, de maneira mais intensa sobre a formação de professores para atuarem em escolas localizadas no meio rural. Muito ainda precisa ser conquistado para que o professor da educação básica seja reconhecido como um profissional, com condições dignas de trabalho e remuneração.

Por meio do diálogo com os sujeitos da pesquisa, confirmamos que a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional, em múltiplos espaços, territórios socioculturais. Aspectos da história de vida pessoal marcam o ser e o formar-se professor. Vida e profissão são lugares que constroem experiências. A identidade docente tem estreita relação com a cultura e a sociedade em que o indivíduo viveu e vive. Ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Não é possível o estabelecimento de uma identidade estática e imutável. A identidade possui historicidade, vitalidade, transforma-se. À medida que o sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificam sua própria identidade.

As narrativas explicitaram marcas da infância, mobilidade social e deslocamentos vividos em suas trajetórias e percursos de escolarização e formação. Revelaram perspectivas políticas, ideológicas e práticas, a partir de posições sucessivas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de vida/formação.

Os sujeitos da investigação eram filhos de pais trabalhadores, e muitos tiveram a experiência de residir em diferentes cidades, alguns, no meio rural. Os pais tiveram grande influência na educação escolar. Comentaram sobre a importância de alguns professores na construção de suas identidades. Relataram os diferentes motivos que marcaram suas escolhas. Foram alunos trabalhadores, enfrentaram muitos desafios ao longo do processo de formação e mais ainda no início da carreira. Sobre as particularidades da educação no meio rural, foi recorrente a afirmação de que, no decorrer da formação inicial, nada foi comentado.

Os estudos realizados evidenciam que o conhecimento é sempre indissociado da experiência de vida dos sujeitos, por isso, sempre um conhecimento contextualizado. Os professores colaboradores, como sujeitos sociais imersos em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc. Produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados. Nas palavras de Lucini (2007), tornam-se o que são em relação com a mundanidade.

Ao nos propormos refletir sobre o ser e o formar-se professor de História, acreditamos ser importante esclarecer o que entendemos por formação: um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e não apenas em um dado momento e lugar. Nesse sentido, é possível pensar na incompletude do ser humano e no movimento do fazer-se. Percebemos que os professores, colaboradores desta investigação, trazem marcas de sua história de vida, da formação inicial e continuada, do contato com os jovens estudantes, e, assim, formam e transformam suas identidades nos diferentes espaços, lugares e territórios em que atuam (meio rural ou urbano).

Referências

- ANDRADE, Everardo Paiva. **Um trem rumo às estrelas: a oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, UFF, – Niterói, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3ª. reimpressão. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas SP: Papyrus, 1997.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. FONSECA, Selva Guimarães, ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. **Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol 2/n. 02 Jan-Jul. 2010. Acesso em 21/03/2010. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir>

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Formação Continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. GUIMARÃES, Selva, ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 212-220, maio/ago. 2011.

*Recebido em novembro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2015*