



Cenas da vida na formação docente: Práticas de ensino como práticas de escuta de si, da escola e da universidade

Scenes from life in teacher training: Teaching practices as practices of listening to oneself, the school and the university

Everardo Paiva de Andrade
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói – RJ / Brasil

Resumo

O tema deste texto são as práticas de ensino nas licenciaturas sob o pressuposto de que há nelas algo mais do que o componente curricular ou o formador. A pergunta que o orienta indaga o que são as práticas, quem somos e o que fazemos. O texto está estruturado em quatro cenas na escuta das práticas: a primeira é uma narrativa autobiográfica em contexto universitário; a segunda dialoga com a pesquisa de um professor em sua dissertação no Profhistória; a terceira conversa com uma professora em formação escrevendo seu memorial formativo; a última aborda a iniciação científica na perspectiva da formação. Na travessia das cenas, o texto sugere que é preciso aprender a pensar com coisas pedagógicas, para além da aplicação de coisas teóricas e científicas, ao passo em que se cumpre um percurso de trans/formação, no qual, parafraseando Freire, todos se formam, formando-se mutuamente ao formar.

Palavras-chave: Formação de Professores; Práticas de Ensino. Narrativa Autobiográfica.

Abstract

The theme of this text is teaching practices in undergraduate courses, assuming that there's more to them than just the curricular component or the teacher. The guiding question asks what practices are, who we are and what we do. The text is structured in four scenes in listening to practices: the first is an autobiographical narrative in a university context; the second dialogues with the research of a teacher in his dissertation in Profhistória; the third talks with a teacher in training writing her training report; the last addresses scientific initiation from the perspective of training. In traversing the scenes, the text suggests that it is necessary to learn to think with pedagogical things, beyond the application of theoretical and scientific things, while completing a path of trans/training, in which, paraphrasing Freire, everyone is trained, training each other while training.

Keywords: Teacher Training; Teaching Practices; Autobiographical Narrative.

Discutindo uma pergunta

O tema principal que nos acompanha há algum tempo, cujas inquietações deram origem a este texto, são as práticas de ensino de professores/as formadores/as nos cursos de licenciatura. Seu objetivo é contribuir para o debate sobre a formação docente e o ensino na educação superior com ênfase na chamada *formação contínua*, inicial e continuada, de professoras/es. Qual seria a pergunta que nos orienta nesse percurso, e quem seria esse “nós” que a acolhe? Se as *práticas* são nosso tema, basta contar o que *fazemos* em nosso cotidiano de trabalho na licenciatura, eu e meus colegas da universidade, ou também são formadores aqueles que habitam outros ambientes para além dela, além dos próprios estudantes, autores freireanos de seus próprios percursos formativos? Acaso o que *eu* faço em *meu* cotidiano de trabalho em *um* curso de licenciatura, ou mesmo o que *nós* fazemos nesse coletivo de formação, seria representativo das práticas de formadores que tomam a vivência como critério para o conhecimento?

As pesquisas sobre o trabalho e a profissionalidade de formadores/as de professores/as nos cursos de licenciaturas, embora escassas, são relativamente diversas. “*Quem são os formadores de professores?*”, perguntavam-se Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 10) há pouco mais de duas décadas. O movimento de renovação da Didática, nos anos oitenta, estimulou a reflexão crítica e problematizou a relação teoria/prática na formação docente, repensando a relação entre a Didática Geral e as didáticas especiais, e os limites dos componentes curriculares da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado (Piconez, 1991). Onde começa, de fato, a formação, e onde termina, de modo que se possa concluir que, em uma pessoa, o professor está pronto? Pensando em termos da certificação para o exercício profissional, a formação começa com o ingresso em um curso de formação e termina alguns anos depois, com a formatura e a posse do diploma, mas o tornar-se professor transcende esses limites *espaçotemporais*, bem como a espessura mesma do percurso.

Nos últimos anos, os estudos sobre formação e trabalho docente na perspectiva das histórias de vida ampliaram o foco da compreensão sobre o que leva alguém a tornar-se professor – e a vida do professor adquiriu importância crescente na pesquisa educacional pelo menos nas últimas quatro décadas. Em trabalho publicado no começo dos anos oitenta, Ivor F. Goodson já se dizia convencido de que, “para entender algo tão intensamente pessoal como o ensino, é fundamental conhecer a pessoa do professor” (Goodson, 2022, p. 18). Seu

trabalho “busca ampliar o foco do desenvolvimento e da educação do professor, incluindo o social e o político, o contextual e o coletivo” (Goodson, 2022, p. 20). As narrativas expressas na própria voz do professor, enfim, suas estórias de vida – ponto de partida incontornável para a construção de verdadeiras *histórias* de vida –, é que podem determinar desde onde e quando e quanto (e até onde e quando e quanto) se faz presente, na pessoa, o professor.

O que são as práticas de ensino e quem são os praticantes formadores na formação? No que diz respeito ao nosso contexto de trabalho – uma licenciatura em uma área específica de conhecimento, em uma determinada universidade pública – pontifica nesses últimos anos uma questão crucial: como aprender a pensar com *coisas pedagógicas*, para além da *aplicação* de *coisas teóricas e científicas* de uma área de formação, ou de *coisas do senso comum* ou da *vida comum*, rumo a uma opinião especializada sobre a educação, a escola e a aprendizagem dos estudantes? Penso aqui, entre outras coisas, na contribuição, já um tanto antiga, que Jean-Claude Forquin (1993) trouxe para o debate, entre fins dos anos oitenta e começo dos noventa, ao estabelecer as *bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, sugerindo uma diferença entre razão pedagógica e razão sociológica.

Algumas pistas vêm orientando nossos trabalhos, dentre as quais a compreensão do processo de formação docente como um percurso de *trans/formação*, no sentido de que todos se formam, formando-se mutuamente ao formar – próximo ao dizer freireano de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25); também que a formação implica um percurso capaz de qualificar e explicitar um saber profissional – em diálogo com os *saberes experienciais*, de Maurice Tardif (2002, p. 54) –, mediante uma parceria ativa entre professores, pesquisadores e gestores dos sistemas; ou ainda a compreensão da formação como um percurso que permita avançar em direção àquele *terceiro gênero de conhecimento*, de que fala António Nóvoa (2019, p. 204), pela via continua da *colaboração* e da *contextualização* (Goodson, 2022, p. 60), como um conhecimento da profissão, acessível a todos e disponível a qualquer um, presente na formação.

E eis que a questão se desdobra em muitas perguntas, impondo ao texto a abertura de frentes de reflexão, ou de *cenas* onde se desenvolvem as ações formativas. Por isso mesmo, ele está estruturado em quatro *cenas* na escuta dessas práticas: a primeira cena é uma narrativa autobiográfica no contexto do trabalho na universidade; a segunda dialoga com a pesquisa de um professor da educação básica em sua dissertação no Profhistória; a

terceira conversa com uma professora em formação, experienciando o estágio e escrevendo o memorial formativo; a última cena aborda a iniciação científica na perspectiva da formação.

Como ainda não conheço uma resposta para cada pergunta, exerço neste preâmbulo salmodiante a epígrafe que Canclini (2009, p. 7) encontrou na obra de Clifford Geertz: “Se você não conhece a resposta, discuta a pergunta”.

Cena 1 – Uma narrativa (auto)biográfica, por supuesto

Quando cheguei à Universidade Federal Fluminense (UFF) como professor, na primeira década deste século, as licenciaturas ajustavam seu currículo e sua formação pedagógica às diretrizes curriculares emanadas do contexto que se seguiu à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, especialmente aos pareceres nº 9 e 28 e às resoluções nº 1 e 2, do Conselho Nacional de Educação, homologados em 2001 e 2002, respectivamente. No caso da UFF, entre outras coisas o ajuste substituía antigos componentes curriculares vigentes desde os tempos da minha própria graduação em História, concluída entre o final dos anos setenta e começo dos oitenta: a despeito de que internamente tenham sofrido alterações no modo como eram compreendidas e praticadas, a Didática VII – uma didática especial relacionada à área de conhecimento – e a Prática de Ensino – um componente curricular desdobrado em três módulos (PE I, II e III), com carga horária já atualizada para 300 horas, conforme disposto na LDBEN. Disputas internas na Faculdade de Educação contrapunham os professores responsáveis pelos estágios àqueles que, apontando os pelos do braço, diziam se arrepiar diante da simples menção à palavra *estágio*. As rotinas universitárias reconheciam as tradicionais Práticas de Ensino como estágio ou como prática, isto é, como carga horária discente, e não docente, de modo semelhante aos demais cursos profissionalizantes, mesmo que cada professor mantivesse encontros semanais regulares com suas turmas para atividades de leitura e discussão compatíveis com uma disciplina comum, além das orientações de estágio, partilhando o tempo com a imersão no ambiente escolar. Por volta de 2012, os novos componentes, denominados Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) – e não é pouca coisa o fato de que a palavra “pesquisa” se antecipe à expressão “prática de ensino” na denominação mesma dos novos componentes curriculares –, foram se estabelecendo no currículo das licenciaturas: concebidos como componentes teórico-práticos, integralizavam 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, conforme disposto nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, desdobrando-

se em quatro módulos de 100 horas cada um. No caso da licenciatura em História, a relativa autonomia docente autorizava um pacto entre os professores que distribuía o tempo em cada módulo entre aulas na universidade (50 horas) e imersão escolar (50 horas). Entre esses dois momentos – o contexto da minha formação no curso de História, no começo da penúltima década do século passado, e o meu retorno como professor, atuando na formação pedagógica de futuros professores de História –, lá se foram três décadas de um mergulho pessoal profundo na escola, como professor de História, entre outras matérias, e experiências profissionais diversas (que incluíam a coordenação de disciplina ou de área, a coordenação geral de escola, o trabalho na implementação de currículos nos órgãos centrais de gestão da educação pública no estado do Rio de Janeiro, culminando com uma experiência na direção do CIEP 263 Lina Bo Bardi, no II Programa Especial de Educação, entre 1993 e 1995). Paralelamente, iniciei o trabalho com a formação de professores em instituições isoladas e fundacionais de nível superior, as antigas Faculdades de Filosofia, de âmbito municipal ou regional. O retorno à UFF como professor foi possível graças ao mestrado e ao doutorado em Educação, cursados, ambos, na virada do século e do milênio, sem afastamento das atividades docentes nas redes pública e privada de ensino, diga-se de passagem. Por tudo isso, penso às vezes nessa narrativa autobiográfica como minha contribuição pessoal a uma *história vista de baixo* da docência e da universidade pública. Afinal, como afirma Jim Sharpe (1992, p. 62), “a história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

Cena 2 – Uma experiência formativa no Profhistória

Também as “viagens de aprendizagens” trazem mudanças imprevistas de planos: aprende-se o que não se procurava deliberadamente, encontra-se um cenário para o qual não se tem nenhum elemento de interpretação, não se entende o que se vê ou entende-se demasiado tarde. (“Da Amazônia às Malvinas”. de Beatriz Sarlo, p. 35.)

Parafraseando Agostinho de Hipona em sua indagação sobre o tempo, com mais de dez anos de trabalho no Profhistória e na pós-graduação em Educação, depois de quatro décadas de trabalho efetivo em instituições de formação de professores e já há mais de cinco como professor em sala de aula, pergunto: que é, pois, a formação? Se ninguém me pergunta, eu sei o que é, mas se tiver que explicar, já não sei mais. Súbito me deparo com uma sentença: “O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal”.

No texto em que amplia a discussão sobre uma terceira realidade ou uma terceira possibilidade para pensar a formação de professores, António Nóvoa discute a indução profissional, esse tempo entre-dois localizado nos primeiros anos de vida do professor no magistério, ensaiando uma crítica aos “ambientes existentes – na universidade, na pesquisa e na escola – que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente)” (Nóvoa, 2019, p. 201-202). O autor aponta, então, alguns elementos capazes de conferir densidade formativa e profissional a esse ambiente *alternativo*, repensando o ambiente universitário (um terceiro lugar institucional), o ambiente de pesquisa (um terceiro gênero de conhecimento) e o ambiente de trabalho escolar (uma terceira presença coletiva dos professores).

Em especial quando focaliza o terceiro gênero de conhecimento, que não se confunde com as disciplinas científicas, tampouco com o conhecimento pedagógico (ambos incorporados externamente ao contexto propriamente escolar, mas não exatamente criados nele ou por ele), mas que seja, ao mesmo tempo, capaz de garantir ao magistério a condição de uma “profissão baseada no conhecimento”, Nóvoa se pergunta: qual é e a quem pertence esse conhecimento outro que de fato interessa à formação do professor? Entre um primeiro gênero – aquele que tem origem nos primeiros contatos de um professor impreparado com as relações externas, “marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias” – e um segundo gênero – aquele a que accede o professor ao “dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem” –, localiza um terceiro gênero de conhecimento na “capacidade de compreender a ‘essência’ do ensino, e ser capaz de a explicar” (Nóvoa, 2019, p. 204).

É nesse percurso que Nóvoa chega, finalmente, à sentença de Daniel Hameline, mencionada acima: “O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal” (Nóvoa, 2019, p. 204). Tomado de angústia, só me resta indagar, ecoando, talvez, muitos colegas de profissão: quem sou, e o que faço aqui, afinal?

A pergunta não surgiu aqui e agora, no exato momento em que experimento estas linhas, projetando a escrita de um texto sobre as práticas de um professor formador em um curso de licenciatura na universidade pública. Na verdade, ela vem me acompanhando nesses últimos anos nas turmas de PPE – Pesquisa e Prática Educativa, componente curricular de

caráter teoricoprático e de acompanhamento dos estágios no curso de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Não obstante, também não havia conseguido formular o problema – e talvez ainda não o consiga, inteiramente. Mais recentemente, participando como avaliador em uma banca de defesa de dissertação no Profhistória da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pareceu-me que o professor, então mestrando e agora mestre em Ensino de História, realizava um trabalho original de pesquisa – mas não de pesquisa em História, tampouco em Educação.

O que era então aquilo, que pesquisa era aquela e que conhecimento era aquele? Refiro-me ao professor Rubens da Silva Pinho e sua dissertação “Histórias de vida em tempos de pandemia: a prática da história oral, local e pública em sala de aula”. Parecia-me que o trabalho transcendia a esfera acadêmica, ao mesmo tempo que não se restringia a uma dimensão simplesmente técnica ou prática, buscando de algum modo aquilo que Ivor F. Goodson (2022, p. 59) chama de “um novo equilíbrio entre teoria, crítica e assuntos práticos”. Mas isso não estava dito nas próprias palavras do professor Rubens, em seu tom de voz, em sua linguagem e em sua autoridade para falar como um professor. De fato, ele não estava em seu ambiente profissional, embora alguns de seus colegas da escola estivessem presentes na defesa remota: ele estava em sua casa, a orientadora em sua instituição de origem, os avaliadores em suas respectivas unidades acadêmicas, ou talvez em casa, e os convidados onde fosse possível estar. Talvez faça sentido dizer que “aquilo” era o Profhistória e que o dispositivo da defesa remota era uma sobrevivência no mundo pós-pandêmico.

Naturalmente, esse “novo equilíbrio” demanda uma escuta mútua, em que ambas as partes se disponham ao diálogo: de um lado, porque tanto “a universidade fornece uma importante base de legitimação para o *status profissional*” (Goodson, 2022, p. 59) quanto a educação é bem mais do que uma questão prática e a prática ainda mais do que coisas técnicas realizadas em sala de aula; de outro lado, porque não é mais possível perseverar em um “discurso acadêmico teórico colonizador” (Goodson, 2022, p. 57) em relação à escola e ao trabalho docente, no qual a pesquisa mantenha sua lealdade principal à disciplina acadêmica e não ao esforço educacional, alimentando a distância, talvez o desinteresse em relação à escola e aos/as professores/as. No trabalho do professor Rubens parecia haver o esforço de uma dupla, talvez tripla lealdade: às disciplinas científicas, aos saberes escolares e ao coletivo

dos professores. Mas tais lealdades conversavam entre si e o professor, formalmente ali, no ambiente da pesquisa acadêmica, seria mesmo capaz de dizer o que faz?

A economia interna do texto reservava à *narrativa* uma descrição das coisas feitas na escola e à *explicação* uma disposição de servir às referências disciplinares historiográficas. De fato, a exposição articulava o relato das dificuldades dos estudantes – jovens do ensino médio em uma escola pública, localizada numa comunidade periférica, remanescentes do trágico contexto social da pandemia – com o ensino remoto, em registros de próprio punho tratados como “fontes documentais”, em paralelo com a realização de aulas, pelo professor, sobre história oral, local e pública e suas técnicas de pesquisa, para que os estudantes participassem da pesquisa na condição de investigadores. O texto escrito em tom pessoal, na primeira pessoa, mobilizava imagens e citações um pouco fora do convencional no modo acadêmico, com o autor falando de si, falando da escola, falando do mundo e falando da história.

Ainda que não considerasse a especificidade da história escolar, recordo que Ciro Cardoso (1981) insistia na diferença entre História (com H maiúsculo, a ciência) e história (com h minúsculo, o processo e a vida). A partir dessas considerações, pergunto se outras diferenciações não seriam também importantes: a diferença entre história oral, local e pública feita por historiadores profissionais e o trabalho didático realizado pelos professores no cotidiano de suas aulas, sem comparações hierárquicas, mas compreendendo as distintas finalidades dos procedimentos científicos e didáticos. Pergunto também sobre a diferença entre a história de vida, em sua dimensão propriamente acadêmica, com seus procedimentos metodológicos rigorosos, e a legitimidade que a escola tem para re-inventar procedimentos didáticos próprios, diferenciando História de Vida e história da vida. De uma maneira geral, sempre que o professor Rubens se referia à história, os historiadores eram chamados a legitimar sua referência, o que pode parecer óbvio – mas seria mesmo tão óbvio assim?

Parece que, de fato, muitas vezes os professores, operam com a história escolar acreditando que permanecem trabalhando no âmbito da história profissional dos historiadores, talvez porque falte pensar uma segunda vez nessas diferenças, sobretudo na diferença entre forma, conteúdo e finalidade dos conhecimentos. Estaríamos, então, diante de algo importante no plano do conhecimento? Como ultrapassar uma visão instrumental da sala de aula, da escola e do trabalho docente, indo além de uma compreensão de que o conhecimento e as referências teóricas devem vir sempre da ciência e da universidade,

porque a sala de aula, a escola e o trabalho docente são campos de prática? Como considerar o fato de que alguns alunos do Prof. Rubens, ao responderem as perguntas formuladas para servirem de guias às entrevistas, estão certos de que fazem a coisa certa, porque algo tão evidente para os professores pode não ser tão evidente assim para os estudantes?

Enfim, se o Profhistória recomenda a elaboração de um “produto” na finalização do percurso, nesse caso – no caso da escrita de um professor em seu cotidiano de trabalho; no caso do confronto, talvez involuntário, com as normas acadêmicas, nesse tom marcadamente pessoal e na liberdade com que mistura questões contextuais e profissionais com questões e referências teóricas; enfim, no caso do modo como enfrenta os percalços no caminho da pesquisa, como é o caso da greve de professores em 2023, entre outros dramas vividos por um professor de ofício que assume a pesquisa – nesse caso, então, todo o texto do professor Rubens, todo o processo de sua construção não seria ele mesmo o produto? Qual seria, pois, a natureza deste trabalho, uma pesquisa acadêmica ou uma pesquisa de professor, próxima daquele terceiro gênero de conhecimento, de que fala António Nóvoa (2019)?

Talvez o professor Rubens, como eu, ainda se encontre a caminho de formular uma pergunta e de tentar compreendê-la...

Cena 3 – A formação docente como história de vida e reflexão situada

Interessa-me escutar suas palavras e falar sobre os ecos que elas provocam em mim. (“Somos animais poéticos”, de Michèle Petit, 2024, p. 162,)

Formação docente como história de vida: por que contar e o que contar?

Por que contar uma história, a sua história ou, como prefere Ivor F. Goodson (2022), uma *estória* de vida? Por que escrever memoriais formativos a qualquer tempo, tomando a docência como um horizonte e o saber docente como um *saber iminente*, na dupla acepção de um fenômeno profissional e estético, como diria Néstor García Canclini (2012)? Isabeelle Vieira de Souza, protagonista dessa história, tinha 22 anos e cursava o 6º período da licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense quando empreendeu, talvez pela primeira vez, a escrita de sua narrativa autobiográfica. “Aqui, vou contar um pouco da minha trajetória até decidir me tornar professora, embora eu acredite que, no meu caso, essa ‘decisão’ já fazia parte de mim desde o início da minha existência, de alguma forma”.

A tarefa que Isabeelle assumiu faz parte da proposta de atividades docentes de um componente curricular comum às licenciaturas da Universidade Federal Fluminense, mas ao mesmo tempo específica para cada área de conhecimento – no caso, então, o componente Pesquisa e Prática Educativa da área de História ou, como se diz em linguagem corrente, a PPE de História. O fato de que muitos estudantes de História considerem no mínimo estranho que suas histórias pessoais possam ter algum interesse, mais de quatro décadas depois do historiador Jim Sharpe (1992) sugerir que elas poderiam contribuir na configuração de uma *história vista de baixo* da profissão e da formação docente, constitui um paradoxo apenas nas aparências. De fato, professoras e professores parecem estar sempre construindo e reconstruindo identidades e histórias, entre um protagonismo dramático e uma tragédia pessoal: “Nunca imaginei escrever sobre mim desta maneira, mas fico contente em pensar que, daqui a alguns anos, poderei reler este texto e refletir sobre ele”, afirma Isabeelle.

De onde venho? A família, a escola, os professores e a universidade.

Para cada percurso individual, a profissão docente parece inventar um começo, articular um enredo que desdobra o tempo diante de si mesmo – feito um trem que desenrola seus trilhos sempre adiante, como diria Maurizio Gribaudo (2020) –, localizando atores protagonistas e coadjuvantes em tempos e espaços, como drama e superação ou como possibilidade e promessa, enfim, como uma formação em curso: “Quando pensei em escrever esse memorial, pareceu um tanto estranho”. Isabeelle nasceu e cresceu em um subúrbio na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Minha mãe, Fátima, sempre foi apaixonada por livros e se formou para ser professora de Língua Portuguesa e Literatura. No entanto, sua vida acabou seguindo um rumo diferente, e ela se tornou funcionária de um banco, lidando com planilhas e números. (...) Meu pai, Renê, não concluiu os estudos e teve uma infância tão difícil que nem vale a pena entrar em detalhes aqui.

Falar de formação é falar de escola, e Isabeelle alimenta zelosamente uma visão positiva da escola que atravessa toda sua narrativa: espaço de afeto e atenção, de reconhecimento e dedicação, enfim, lugar de segurança e proteção. “Durante o Ensino Fundamental I, estudei na Escola Municipal Rafael Correa de Oliveira, em Bangu. Eu e Davi (o irmão gêmeo) sempre estudamos na mesma escola e na mesma turma durante grande parte das nossas vidas”. Mas falar de escola é falar dos professores: “A professora que mais nos

acompanhou no Fundamental I foi a tia Márcia. Ela era autoritária, mas também paciente. Toda a turma precisava se comportar, ou teríamos que copiar 20 vezes o Hino Nacional”.

Falar de formação é falar de escola e falar da escola é falar dos professores.

No Ensino Fundamental II (...) estudei na FAEDEC de Marechal Hermes, na Zona Norte. Com 11 ou 12 anos, tive que começar a andar de ônibus sozinha com meu irmão, levando cerca de 30 minutos para chegar à escola, passando por algumas comunidades mais perigosas da região. As aulas na FAEDEC eram maravilhosas, e sou suspeita para falar, pois sempre fui meio "nerd". Respeitava os professores de maneira extrema, e alguns deles se destacaram para mim, por serem mais próximos da turma e por deixarem uma marca positiva.

Os professores são protagonistas nessa história – Wladimir, de Matemática; Valéria, de Biologia; Sérgio, de História –, “cada um tinha seu estilo próprio de ensinar”.

Wladimir era um professor de Matemática alternativo, mas ao mesmo tempo clichê. Ele era metódico, explicava usando analogias, mas sem exagerar. (...) Valéria era como uma mãe: extremamente paciente e carinhosa. (...) Sérgio, de História, tinha hábitos únicos. Ele escrevia "ao contrário" no quadro e sempre anotava as datas comemorativas.

A professora que vai nascendo em Isabeelle traz em si um mosaico, sensível e refinado, desses personagens, aos quais se somam os professores do ensino médio.

As aulas do professor Alexandre, de Língua Portuguesa, sempre começavam com uma história da mitologia grega, o que era surpreendente. (...) Uma vez, ele comparou uma festa no Olimpo a um baile funk, até usando trilha sonora para isso. Já o professor Luiz Alexandre, de Hematologia, tinha uma visão mais realista da vida. Ele era minimalista, morava em um sítio no interior, e sempre iniciava debates sobre o ENEM e o futuro.

Nem todos os caminhos, porém, levariam à universidade. “No final do terceiro ano, ao prestar o ENEM, escolhi todos os cursos relacionados à biologia”. Foi aprovada para Ciências Agrícolas, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mas nem chegou a frequentar: “logo no início de 2020 o mundo parou por causa da COVID-19”. No início daquele ano terrível, prestou de novo o ENEM:

Decidi colocar História como minha primeira opção, e, felizmente, fui aprovada. Optei pela Licenciatura, pois sabia que precisava trabalhar com pessoas, ajudá-las de alguma forma, e também retornar ao ambiente (escolar) que me acolheu por tantos anos. (...) Minha rotina começava às 3h da manhã para que eu conseguisse chegar à faculdade às 9h. Saía sempre mais cedo, às 12h, porque, se perdesse o ônibus, só chegaria em casa às 17h ou às 20h, dependendo do trânsito na Avenida Brasil.

No começo de 2024 Isabeelle conseguiu mudar para Niterói, próximo ao campus da universidade. Perceber-se como professora tem sido um processo longo. “Não era o sonho que carregava desde a infância, mas tornou-se o sonho que descobri por meio das inúmeras experiências que moldaram minha personalidade e minha vida atual”. A mãe, Fátima, é uma referência incontornável: “Minha conexão com a literatura e influências históricas veio inteiramente da minha mãe”. Pouco a pouco Isabeelle vai “vestindo” a camisa (ou seria a pele?) de uma professora de História.

Aos poucos, fui entendendo que cada comentário, conversa e ensinamento recebido dos meus professores fazia sentido. (...) O estágio, em particular, merece um destaque especial. Participar da rotina escolar, acompanhar aulas e dialogar com alunos reforçou minha paixão por esse ambiente, sempre me senti bem ali. (...) O fato de eu ter encontrado minha vocação no ensino não diminui o papel da história em minha vida, mas, ao contrário, me faz perceber que cada aula, cada interação com os alunos, é uma forma de continuar construindo e transmitindo essas histórias, tanto as grandes quanto as pequenas.

Formação docente como reflexão situada: pensando com coisas pedagógicas

Em um texto publicado nos anos oitenta em busca de uma história cultural de tendência etnográfica, Robert Darnton investigava “como as pessoas comuns entendiam o mundo, (...) organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento”. Operando ao nível corriqueiro – dizia Darnton (1986, p. XIV) –, “as pessoas comuns (...) em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias”. E, afinal, perguntava-se o historiador etnográfico: “que coisas são boas para se pensar com elas?” Por analogia – e considerando que o professor é uma pessoa, e que a recíproca também é verdadeira, que uma parte da pessoa é o professor, logo que também opera ao “nível corriqueiro” em alguma parte do seu tempo, no encontro pedagógico com os estudantes –, que coisas práticas e teóricas, da vida e da memória, de valores e práticas sociais, seriam boas para se pensar no trabalho docente? Como perceber numa professora em formação – a Profª Isabeelle, que acompanhamos até aqui – um quadro de referências possíveis para pensar pedagogicamente nos problemas propriamente educacionais com que se defronta no dia a dia da formação profissional?

Por outro lado, as coisas com que pensa Isabeelle articulam um diálogo potente entre dimensões contextuais, práticas e intelectuais, incluindo o estágio no projeto curricular do

Curso de História, o conhecimento histórico e sua relação com o saber escolar, o contexto político e social e a política educacional, em consonância com aquela necessidade de “ampliar o foco do desenvolvimento e da educação do professor, incluindo o social e o político, o contextual e o coletivo”, conforme assinala Ivor F. Goodson (2022, p. 20).

Mobilizando a literatura e refletindo sobre as condições do estágio

Como disse anteriormente, Isabeelle estava inscrita no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I, do 6º período do Curso de História / Licenciatura da Universidade Federal Fluminense, no momento em que escreveu seu memorial formativo e o relato da imersão escolar no estágio supervisionado.

Realizei o estágio no CE Raul Vidal, no centro de Niterói, acompanhando turmas do ensino médio regular noturno e da EJA. Meu estágio foi supervisionado pela professora Danielle Florim, e além de mim, tive a companhia do meu colega de classe Pedro Tonácio.

Na percepção da professora em formação, o estágio é crucial, porém sua realização apresenta problemas, sob determinados aspectos.

Os primeiros semestres da graduação na licenciatura, que antecedem o estágio, não são suficientes para nos preparar plenamente para a realidade da prática docente em uma escola. O estágio é o primeiro passo para essa realidade iminente, porém, muitas vezes, os licenciandos não são incluídos de forma plena em experiências essenciais, como conselhos de classe, reuniões de pais e outras dinâmicas do corpo escolar.

Na escola, nem sempre o estagiário se sente acolhido, de fato, como um professor em formação, passado não muito remoto dos que estão ali, na profissão. Por outro lado, como pensar o estágio, parte crucial da formação pedagógica dos futuros professores, em um curso de alta produtividade acadêmico-científica, como é o caso do Curso de História da UFF?

Um aspecto importante a ser considerado é a separação da pesquisa de “historiadores” e de “professores”. Os alunos desde a graduação são induzidos a essa separação clara entre a pesquisa e a prática de ensinar a história. Muitas vezes, a própria universidade não envolve os professores da educação básica em pesquisas a respeito de temas que os englobam, limitando-os apenas a notas de rodapé e menções honrosas.

Por outro lado, como ultrapassar essa outra espécie de curvatura da vara, entre teorias e práticas – se antes a teoria dava conta de tudo, agora é a prática que parece convocada a

Cenas da vida na formação docente: Práticas de ensino como práticas de escuta de si, da escola e da universidade

legitimar a formação –, apostando na articulação efetiva entre professores da escola e da universidade, incluindo as decisões pedagógicas no encontro com os estudantes da escola?

A experiência de observar tantos conceitos (...) sendo aplicados no cotidiano escolar foi gratificante e me levou a uma reflexão profunda sobre a urgente necessidade de maior integração entre escolas, universidades, pesquisadores e professores da educação básica para uma formação docente mais proveitosa e, principalmente, coletiva. O distanciamento entre esses atores é alarmante, algo que percebi desde o início da minha graduação e também foi uma sensação compartilhada por muitos dos meus colegas.

Mobilizando a literatura e refletindo sobre as aulas na escola

Tenho memória de ter sido um professor de História conteudista na escola, durante meus primeiros anos na educação básica, e ainda guardo longos esquemas que desenhava no quadro. Na sequência do relato, alternando suas referências para pensar o ensino de conteúdos curriculares propriamente dito, no contexto do estágio, Isabeelle discute o que pode observar no cotidiano das aulas de História.

As primeiras aulas foram dedicadas a Getúlio Vargas, propositalmente destacado como uma figura histórica sem inseri-lo em seu contexto histórico. A professora Danielle introduziu o tema utilizando analogias que os alunos conseguiram abstrair e compreender. A carteira de trabalho e a CLT, por exemplo, serviram como o ponto de partida da aula, aproximando o conteúdo da realidade dos alunos.

Isabeelle vai reunindo referências para aprofundar sua avaliação, seja pela observação cuidadosa do trabalho da professora na escola, seja pelo diálogo com a literatura que encontra em seu percurso na universidade.

Todas as estratégias adotadas pela professora Danielle se relacionam com a ideia dos saberes como "lugar de fronteira". Para Monteiro e Penna (2011), o ensino de história é visto como um "lugar de fronteira", onde se estabelecem distinções entre diferentes saberes, mas também se cria espaço para aproximações e diálogos.

Conteúdos curriculares, cultura política, elaborações de pesquisas acadêmicas, performance docente, hierarquias e discriminações na ordem escolar, enfim, tudo isso vai se acomodando, de algum modo, na compreensão de uma jovem professora em formação, como um emaranhado de referências que configuraram uma coisa pedagógica, boa para se pensar, parafraseando uma vez mais a pergunta e a busca de Robert Darnton (1988).

A professora Danielle utilizou a memória como um recurso importante em suas aulas, especialmente após a exibição do filme "Olga". Mesmo que o turno da

noite geralmente não receba a mesma atenção dos professores comparado aos turnos matutino e vespertino, Danielle fez questão de usar a sala de vídeo para exibir o filme, o que deixou os alunos empolgados.

Ampliando o foco e ajustando referências

Isabeelle busca, por fim, ampliar o foco para as reformas curriculares em curso na educação pública em um contexto de precarização e sucateamento material e simbólico do público, ao mesmo tempo em que, a partir lugar do tático de onde vê, avalia a universidade, o currículo da formação, o estágio e a pesquisa.

Também acompanhamos na prática as novas disciplinas no Novo Ensino Médio, como "Direitos Humanos" e "Projeto de Vida". Essas disciplinas representaram um desafio para a professora Danielle, que tentou diversas abordagens para ensiná-las de maneira diferenciada. (...) Os conselhos de classe evidenciaram ainda mais os problemas que permeiam o ensino público, com a evasão escolar sendo alarmante, além de altas taxas de faltas e notas baixas. Obviamente, os problemas vão muito além da escola; muitos desses alunos enfrentam dificuldades e vivem em situação de vulnerabilidade.

Na companhia da professora Daniele Florim, supervisora do estágio, dos alunos da EJA, dos professores e colegas da universidade, no encontro com os autores especializados que mobiliza, Isabeelle Vieira de Souza vai se constituindo como professora de História, reconfigurando um repertório de coisas pedagógicas com que pensar.

Cena 4 – Saberes iminentes da formação na iniciação científica

... como reunir o rigor dos conceitos com outros modos de explicação, compreensão e expressão ... (“A sociedade sem relato”, de Néstor García Canclini)

A iniciação científica tem constituído uma ação permanente em nossas práticas formativas na licenciatura em História da UFF, desde 2011, em torno de dois projetos principais. O primeiro deles – Política de reparação e dever de memória: o ensino de história e cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais na escola de educação básica – vigente entre os anos de 2011 e 2017, repercutia a expansão da política de cotas para ingresso na universidade pública, mas também a ampliação de ações escolares na vigência das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, com suas respectivas diretrizes curriculares para inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena. O segundo projeto, contemplado com bolsa do CNPq desde 2018, reflete o crescente interesse por metodologias narrativas e escuta sensível aos professores, denomina-se “Docência em História como saber

imínente: narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores”.

Para além das bolsas institucionais, muitos voluntários, muitas ações e muitas conexões – com o PIBID e a Residência Pedagógica, com a pós-graduação no PPGEd e no Profhistória, com a Rede Trajetórias Docentes etc – foram se articulando ao longo dos anos. O presente relato acompanha a versão atual desse segundo projeto e o trabalho realizado pela bolsista Mylena Tavares de Sá, desde seu acesso à bolsa, em meados de 2023. Mylena está em vias de concluir a licenciatura em História, mas a nova edição já inclui duas outras estudantes do 6º período do curso como voluntárias – Lorena de Amorim Rodrigues e Luana Vitória Paes Viviani. Comecemos pelo que disse Mylena, como pesquisadora e professora em formação, em sua autoavaliação, ao final da edição anterior.

O projeto tem como uma das suas responsabilidades principais a disponibilização pública do material que é produzido a partir dos encontros entre docentes em formação inicial e continuada. Um trabalho constante, de grande relevância para o projeto, tem sido o de alimentar os acervos com o que foi produzido. Em paralelo, a preocupação de refletir a partir das narrativas (auto)biográficas também é importante, fazendo com que nos coloquemos atentos à participação em eventos e apresentações de trabalhos, além da produção de artigos e livros. Por último, destaco os encontros (...) em que há uma troca entre os docentes. São espaços de formação, compartilhamento de conhecimento e aprendizado, seja presencialmente ou de forma remota.

A invenção de uma tradição

A pesquisa parte do pressuposto de que, se as narrativas transportam experiências, professores em formação inicial, ainda mergulhados em um ambiente universitário de formação e vivendo suas primeiras imersões em contextos escolares, se apropriam de seus percursos formativos ao narrá-los. Também professores em outros momentos da vida profissional, pela via da narrativa se apropriam de suas trajetórias de formação continuada. É nesse sentido, como afirma Mylena em sua autoavaliação, que se diz que as narrativas têm um potencial formativo. Para além disso, a circulação dessas estórias de vida pela cultura profissional docente favorece a construção contextualizada de histórias de vida e profissão, crucial para uma formação contínua de professores (Altet, Paquay, Perrenoud, 2003) e para a compreensão do currículo como construção social.

A pesquisa apareceu originalmente como desdobramento de ações acadêmicas no âmbito da graduação em História da UFF, nos estágios de docência e em políticas públicas de iniciação à docência – o PIBID, especialmente –, articulada também à pós-graduação em

Educação e ao Profhistória, a partir de 2015. A reflexão em torno de metodologias narrativas e as experiências com abordagens (auto)biográficas ganharam o formato de um Projeto PIBIC pela primeira vez em 2018, e desde então vem ampliando suas articulações na UFF e, para além dela, em parcerias diversas, especialmente na configuração da Rede Trajetórias Docentes. Seu principal objetivo consiste em compreender a relação entre processos formativos na docência e narrativas do *saber profissional* contidas nas histórias de vida, mediante a escuta sensível da voz dos próprios sujeitos, articulada por eles mesmos.

Em sua dimensão pública, o projeto reúne em acervos diversos – no LABHOI, no canal da Rede no YouTube, em e-books e livros impressos – relatos orais e escritos de licenciandos, professores e pesquisadores sob a forma de memoriais, mônadas benjaminianas e entrevistas públicas configuradas em redes de apoio, considerando o relato da experiência profissional como estratégia potencial de criação de conhecimento e de formação, na medida em que expressam sentidos de docência, enriquecendo a formação profissional de jovens e antigos educadores. Apoia-se em estudos voltados para uma epistemologia do saber docente e em metodologias narrativas e (auto)biográficas que levam em consideração o ponto de vista do sujeito, em detrimento de idealizações e prescrições abstratas (Andrade, Sá, 2022).

No contexto da pandemia, em 2021, a Profª Aliny Pranto (UFRN) começou a gravar entrevistas de história oral com professores, visando a construção de um acervo audiovisual para pensar a memória do ensino de História em seu estado, disponível também para a formação docente inicial nos estágios supervisionados. Dessa convergência germinaria, nos meses seguintes, a Rede Trajetórias Docentes, por intermédio de uma parceria firmada entre a UFF e a UFRN, formalizada em 2022. Nesse mesmo ano, durante o XVI Encontro Nacional de História Oral, outros vínculos foram se estabelecendo entre pesquisadores envolvidos com o tema, no primeiro simpósio “História oral e narrativas de professores”. Em 2023, a Rede foi cadastrada como grupo de pesquisa no CNPq, propondo dois outros simpósios sob o título de “História oral, história pública e narrativas docentes”, no XIV Encontro Regional Nordeste de História Oral, em novembro de 2023, e no XVII Encontro Nacional de História Oral “História Oral: trajetórias, movimentos e perspectivas”, em setembro de 2024.

Alguns apontamentos metodológicos

Para a compreensão do caráter metodológico desta pesquisa, Beatriz Sarlo traz duas advertências relevantes para a investigação social: a primeira é que as perguntas servem para

identificar um problema e não para encontrar uma solução ou um plano de ação. “Não são perguntas sobre o que fazer – afirma ela –, mas sobre como armar uma perspectiva para ver” (Sarlo, 2013, p. 18); A segunda é que a pesquisa deve perturbar as justificativas existentes sobre as coisas, questionando a inevitabilidade do que está dado e abrindo espaço para a ação futura. Por outro lado, na pesquisa com os professores – caso clássico em que o saber está inscrito no corpo e na linguagem, expresso em uma *semântica da ação* –, a leitura dos textos segue orientada por unidades de sentido, evitando o procedimento que identifica fragmentos justificadores vinculados a categorias prévia e externamente constituídas. Na perspectiva da tese hermenêutica da circularidade entre tempo e narrativa, de Paul Ricoeur (1994), a ideia de que o tempo se torna tempo humano quando é articulado narrativamente, e que a narrativa atinge pleno significado como condição da experiência temporal humana, ganha força e sentido para a investigação na formação de professores.

Por fim, a experiência resultante da imersão numa rede de *pesquisaformação* (Bragança, Motta e Serra Neto, 2023), as oportunidades de diálogo com outros projetos, outros lugares, outros tempos, refinando referências para a pesquisa, o fortalecimento da hipótese da narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação, mas também o cruzamento de fronteiras disciplinares com o apoio da história oral e da história pública, configuram, senão resultados de pesquisa, ao menos uma maneira de experimentar caminhos e *enigmas do saber...*

Considerações finais

Nas propostas teóricas e nos resultados de pesquisas, mais que fundamentos ou conclusões, experimentamos caminhos e enigmas do saber. (“A sociedade sem relato”, de Néstor García Canclini)

Uma lacuna importante neste texto é a ausência de uma cena própria aos programas de iniciação à docência. Não obstante, nossos vínculos descortinam caminhos importantes de conhecimento e formação, que se bifurcam em trabalhos individuais (Andrade, 2017) e coletivos (Andrade, Ebecken, Dias Jr., 2024; Andrade, Almeida, Cabeceiras, Dezemone, 2015), além da orientação de pesquisas sobre o tema (Nascimento, 2023). Para além disso, a contribuição de tais programas na inversão dos termos em que se constrói, hoje, a relação entre licenciatura e bacharelado nas universidades públicas brasileiras não é pequena: sem querer reacender aqui antigas e pouco produtivas disputas de espaço institucional e

curricular, a licenciatura é hoje a porta principal de entrada para a graduação no Curso de História da UFF.

Para finalizar, registro a memória viva (mas como parece distante no tempo!) das palavras de um jovem estudante no primeiro ano de trabalho na UFF, solicitando que lesse alguns textos da fronteira entre História e Educação: – Professor, dizia ele, leituras teóricas eu faço lá na História; venho aqui para que o senhor me ensine a dar aula!

Referências

- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2003. 256 p.
- ANDRADE, Everardo Paiva de. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014 (84-99). In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, nº 3. Rio de Janeiro (RJ): PPGEd UERJ/FFP, UFRRJ/IME e UNIRIO. Out. 2016 / jan. 2017. p. 84-99.
- ANDRADE, Everardo Paiva de; EBECKEN, Adriana Mastrangelo; DIAS Jr., Walter José Moreira. Falar da escola, falar de si, falar do mundo: experiências instituintes no programa de Residência Pedagógica em História. In: **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, nº 4. Curitiba (PR): Studies Publicações e Editora, 2024. p. 01-29.
- ANDRADE, Everardo Paiva de; SÁ, Patrícia Teixeira de [Orgs.]. **Viver e/é contar histórias:** narrativas autobiográficas de professores. São Carlos (SP): Pedro & João Ed., 2022. 315 p.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa; SERRA NETO, Itamar Zuquetto. **Caminhos de pesquisaformação:** abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos (SP): Pedro e João editores, 2023. 302 p.
- CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato:** antropologia e estética da iminência. São Paulo (SP): Editora da USP, 2012. 264 p.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados.** 3^a ed., Rio de Janeiro (RJ): Editora UFRJ, 2009. 284 p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Uma introdução à História.** São Paulo (SP): Brasiliense, 1981. 128 p.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** 2^a ed., Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1988. 368 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993. 208 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15^a ed., São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996. 168 p.
- GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2022. 264 p.
- GRIBAUDI, Maurizio. Forma, tensão e movimento: a plasticidade da história. In: VENDRAME, Maíra.; KARSBURG, Alexandre. (Orgs.). **Micro-história:** um método em transformação. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2020. p. 49-68.

Cenas da vida na formação docente: Práticas de ensino como práticas de escuta de si, da escola e da universidade

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, v. 36, n° 1. Porto Alegre (RS): jan./abr. 2011. p. 191-211.

NASCIMENTO, Priscila Artte Rosa. **A construção de uma comunidade de aprendizagem docente a partir da experiência formativa do PIBID de História da UFF no Colégio Estadual Aurelino Leal (2014-2018)**. Niterói (RJ): Programa de Pós-Graduação em Educação / UFF, Tese de doutorado, 2023. 174 p.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1. jan./abr. 2019. p. 198-208.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo (SP): Editora 34, 2024. 192 p.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo (SP): Papirus, 1991. 140 p.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo I). Campinas – SP: Papirus, 1994. 328 p.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 5^a ed., Rio de Janeiro (RJ): Editora UFRJ, 2013. 244 p.

SARLO, Beatriz. **Da Amazônia às Malvinas**. Lisboa (PORT): Edições Tinta-da-China, 2017. 312 p.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo (SP): Editora da UNESP, 1992, p. 39-62.

TARIDF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. 328 p.

Sobre o autor

Everardo Paiva de Andrade

Graduado em História, doutor em Educação, Pós-doutor em Educação e em História, foi professor da escola de Educação Básica e diretor de CIEP no II Programa Especial de Educação/RJ. Atualmente é professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFF, e do ProfHistória / Rede Nacional, em atividades articuladas ao projeto de pesquisa: “Trajetórias Docentes: narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores”. Integra o Grupo de Pesquisa CDC – Currículo, Docência e Cultura, o Laboratório de Ensino de História / FEUFF e a rede “Experiências instituintes de pesquisa e formação docente: diálogos latino-americanos” E-mail: everardoandrade@id.uff.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0157-5650>

Recebido em: 11/07/2025

Aceito para publicação em: 22/07/2025