



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pedro Thiago Costa Melo

**TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A IDENTIDADE  
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Santa Maria, RS  
2024

Pedro Thiago Costa Melo

**TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A IDENTIDADE  
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS  
2024

Costa Melo, Pedro Thiago  
TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A  
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA / Pedro Thiago Costa  
Melo.- 2024.  
120 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luís da Cunha  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2024

1. Educação. Professor de História. Autobiografias.  
Memoriais formativos. Identidade. I. , Jorge Luís da  
Cunha II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PEDRO THIAGO COSTA MELO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Pedro Thiago Costa Melo**

**TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A IDENTIDADE  
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovada em: 01/08/2024.

---

**Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**

---

**Damião de Cosme de Carvalho Rocha, Dr. (UESPI)**

---

**João Heitor Silva Macedo, Dr. (UFSM)**

---

**Luís Carlos Sales, Dr. (UFPI)**

---

**Cláudia Regina Costa Pacheco, Dra. (CMSM)**

---

**Francisco de Assis de Sousa Nascimento, Dr. (UFPI)**

Santa Maria, RS  
2024

A Deus.

Aos meus pais, Vera Lúcia Lopes Costa e Almir Pereira Melo Filho.

## AGRADECIMENTO

"Louvem o Senhor, todas as nações; exaltem-no, todos os povos! Pois o Seu amor leal por nós é imenso, e a fidelidade do Senhor dura para sempre. Aleluia! (Salmos 117:1-2). Bendito seja Ele, o Senhor Jeová.

Este não é um dia comum, um simples momento passageiro. Não é uma narrativa para impressionar ou comover, mas sim um testemunho de que, em meio às adversidades, é possível alcançar grandes conquistas. Hoje não é apenas mais um dia, é o dia em que um estudante da escola pública, filho de um vendedor de peta (biscoito feito à base de polvilho no Piauí) e de uma dona de casa que não concluiu o ensino fundamental, alcança o título de Doutor em uma universidade federal, pública e de renome, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É a história de alguém que rompeu barreiras, uma revolução em si mesmo. É o início de um novo tempo!

Agradeço de todo coração à minha mãe, Vera Lucia Lopes Costa, e ao meu pai, Almir Pereira Melo Filho, assim como aos meus irmãos, João Emanuel Costa Melo e João Pedro Willaigagnon Costa Melo. Meu amor por vocês é inefável.

Não posso deixar de expressar minha gratidão aos professores de História que foram fundamentais em minha formação: Marcos Fernandes Lima, Fabrizio Francisco Moreira Cunha, Cláudio Barros Araujo, Álvaro Fernando Lisboa da Silva, Marcelo Cardoso, Ana Clara Sales de Lima e Giselle Maria Silva Cruz.

Um agradecimento especial também aos meus amigos Cláudio Barros, Rodrigo Caetano, Marcelo Cardoso, Higo Meneses, Kininha, Indaia (a loira do Rio Grande do Sul), Breno Melo (primo), professor Damião (Universidade Estadual do Piauí), Samantha Fontenelle (Branquinha PF) e a Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Não posso esquecer de mencionar meus alunos, meus verdadeiros amores! Essa relação é eterna e inabalável.

Obrigado aos membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Profa. Dra. Fabiana Regina da Silva, Prof. Dr. João Heitor Silva Macedo, Profa. Dra. Cláudia Regina Costa Pacheco, Prof. Dr. Francisco de Assis de Sousa Nascimento e Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, que me ofereceu uma oportunidade quando as portas do mestrado pareciam se fechar. Para mim, ele é mais que um professor, é uma referência, um pai. Serei eternamente grato a ele.

Ao Prof. Dr. Francisco de Assis de Sousa Nascimento, cujos conselhos e humanidade me inspiraram profundamente.

Minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. Sua resposta à minha mensagem no Facebook, seu apoio constante e sua orientação foram essenciais para minha jornada. Obrigado por nunca desistir de mim e por me guiar com tanto carinho e dedicação. O senhor é mais que um orientador, é um amigo e mentor. Que Deus lhe recompense por tudo!

## RESUMO

### **TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

AUTOR: Pedro Thiago Costa Melo  
ORIENTADOR: Jorge Luís da Cunha

A presente Tese, parte da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (Povo de Clio), analisou o processo de construção da identidade do Professor de História através de autobiografias, captadas em memoriais formativos. Teve o seguinte problema geral de pesquisa: como as memórias de professores de História apresentam seu percurso formativo e conseqüentemente sua identidade docente? O objetivo geral foi analisar memórias formativas, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, a fim de desvendar a construção de sua identidade docente. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte forma: 1) refletir sobre os aspectos teóricos e conceituais que abarcam a abordagem qualitativa, a pesquisa em educação, a biografia, a memória e a identidade docente; 2) apresentar a metodologia adotada, a análise de conteúdo e 3) analisar, a partir de relatos autobiográficos, especificamente, as memórias formativas dos professores de História e sua identidade docente. Estruturalmente, inicialmente, a Tese investigou os aspectos teóricos e conceituais que a embasaram, que incluem a abordagem qualitativa, a pesquisa em educação, a biografia, a memória e a identidade docente a partir de autores como Gadamer (1997), Santos (2020), Souza (2018), Gatt (2007), Xavier (1999), Esteban (2010), Nóvoa (2003), Finger (1988), Delory-Momberger (2012), Ferrarotti (2014), Arfuch (2010), Bourdieu (1986), Elias (1994), Passeggi (2011), Vicentini (2011), Josso (2006), Le Goff (2003), Rüsen (2009), Ricouer (2007), Halbwachs (1990), Chartier (2002), Brandão (2008), Peres (2009), Bose (1994), Tardif (2002), Melucci (2004), Ciampa (1987), Dubar (1997) e Garcia (2005). Em seguida, detalhou-se a metodologia adotada para a sua elaboração, baseada na análise de conteúdo das narrativas autobiográficas dos professores de História, conforme Bardin (1977). Esse processo compreendeu etapas, incluindo a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação dos dados. Essa abordagem permitiu uma análise detida das experiências e trajetórias dos professores, contribuindo para a compreensão mais profunda do processo formativo e da construção da identidade do docente em História. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se apropriou do método autobiográfico (memorial formativo – como instrumento de captação das memórias formativas) e fontes bibliográficas. Com tudo isso, chegamos à conclusão (Tese da pesquisa) de que a formação da identidade do professor de História está intrinsecamente ligada a uma complexa interação de diversos contextos, como a trajetória acadêmica (incluindo o ambiente da universidade e as influências de autores), a trajetória de vida (envolvendo aspectos familiares, contexto social, experiências escolares e preferências individuais) e a trajetória profissional (incluindo estágios e o exercício efetivo do magistério). Esses elementos desempenham um papel significativo na constituição da identidade dos professores de História.



**Palavras-chave:** Professor de História. Autobiografias. Memoriais formativos. Identidade.

## REVEALED

### TRAJECTORIES: FORMATIVE MEMORIES AND THE IDENTITY OF THE HISTORY TEACHER

AUTHOR: Pedro Thiago Costa Melo  
SUPERVISOR: Jorge Luís da Cunha

The present Thesis, part of the Research Line School Practices and Public Policies of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM) and the Center for Studies on Memory and Education (Povo de Clio), analyzed the process of constructing the identity of the History Teacher through their autobiographies, captured by formative memorials. It had the following general research problem: how do the memories of History teachers present their formative journey and consequently their teaching identity? The general objective was to analyze formative memories, based on the autobiographical narratives of History teachers, in order to unveil the construction of their teaching identity. The specific objectives were delineated as follows: 1) to reflect on the theoretical and conceptual aspects that encompass the qualitative approach, research in education, biography, memory, and teaching identity; 2) to present the adopted methodology, content analysis; and 3) to analyze, from autobiographical accounts, specifically, the formative memories of History teachers and their teaching identity. Structurally, initially, the Thesis investigated the theoretical and conceptual aspects that underpinned it, including the qualitative approach, research in education, biography, memory, and teaching identity from authors such as Gadamer (1997), Santos (2020), Souza (2018), Gatt (2007), Xavier (1999), Esteban (2010), Nóvoa (2003), Finger (1988), Delory-Momberger (2012), Ferrarotti (2014), Arfuch (2010), Bourdieu (1986), Elias (1994), Passeggi (2011), Vicentini (2011), Josso (2006), Le Goff (2003), Rösen (2009), Ricouer (2007), Halbwachs (1990), Chartier (2002), Brandão (2008), Peres (2009), Bose (1994), Tardif (2002), Melucci (2004), Ciampa (1987), Dubar (1997), and Garcia (2005). Then, the adopted methodology was detailed for its elaboration, based on the content analysis of the autobiographical narratives of History teachers, according to Bardin (1977). This process comprised stages, including pre-analysis, exploration of the material, treatment of results, and interpretation of data. This approach allowed for a detailed analysis of the experiences and trajectories of teachers, contributing to a deeper understanding of the formative process and the construction of the teaching identity in History. Methodologically, it is a qualitative research, which appropriated the autobiographical method (formative memorial - as a tool for capturing formative memories) and bibliographic sources. With all this, we reached the conclusion (Thesis of the research) that the formation of the identity of the History teacher is intrinsically linked to a complex interaction of various contexts, such as academic trajectory (including the university environment and influences of authors), life trajectory (involving family aspects, social context, school experiences, and individual preferences), and professional trajectory (including internships and effective teaching practice). These elements play a significant role in shaping the identity of History teachers.

**Keywords:** History Teacher. Autobiographies. Formative Memorials. Identity.

## SUMÁRIO

<b>1 MEMÓRIAS FORMATIVAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DE HISTÓRIA</b> .....	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTOS E CONCEITOS: A BUSCA POR COMPREENDER</b> .....	<b>17</b>
2.1 A RIQUEZA DA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	17
2.2 REFLETINDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....	23
2.3 ENTRE EU E NÓS: A BIOGRAFIA COMO FIO CONDUTOR.....	25
2.4 A TESSITURA DA MEMÓRIA.....	39
2.5 DESCOBRINDO IDENTIDADES DOCENTES.....	43
<b>3 METODOLOGIA: ARQUÉTIPO DA PESQUISA</b> .....	<b>48</b>
3.1 A ESCOLHA DELIBERADA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	48
3.2 RUMO À DESCOBERTA: ETAPAS DA PESQUISA .....	50
3.2.1 Prelúdio: pré-análise.....	51
3.2.2 Horizontes: análise do material .....	55
3.2.3 Dados e significados: interpretação .....	58
<b>4 REVELANDO IDENTIDADES: MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA</b> .....	<b>60</b>
4.1 RETRATOS DA EXPERIÊNCIA: APRESENTANDO OS PROFESSORES .....	60
4.1.1 As memórias formativas do professor de História Marcos .....	61
4.1.2 As memórias formativas do professor de História Fabrício .....	66
4.1.3 As memórias formativas do professor de História Cláudio .....	68
4.1.4 As memórias formativas do professor de História Álvaro .....	72
4.1.5 As memórias formativas do professor de História Marcelo .....	73
4.1.6 As memórias formativas do professora de História Ana.....	76
4.1.7 As memórias formativas do professora de História Giselle .....	77
4.2 TRAJETÓRIAS DE VIDA: DESVENDANDO HISTÓRIAS PESSOAIS .....	78
4.3 NOS BANCOS DA ACADEMIA: O CAMINHO DO SABER.....	81
4.4 NO OFÍCIO DO ENSINO: DESAFIOS E DESCOBERTAS .....	85
<b>5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS</b> .....	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>103</b>

## **1 MEMÓRIAS FORMATIVAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

No contexto atual, há o reconhecimento de que as lentes da ciência não podem embagar o fenômeno da compreensão (hermenêutica) e interpretação que contemple a busca por toda parte a experiência da verdade, formas essas que se situam, por exemplo, nas experiências da Filosofia, da Arte, da História, na experiência de vida. Dessa forma, criticaram-se as descobertas chamadas "científicas", no limite, meramente técnicas, que atropelavam a experiência da escola, dos corpos discente e docente (SOUZA, 2004). Torna-se urgente a realização de pesquisas que revelem a totalidade de nossa experiência de mundo (GADAMER, 1997).

Nesse sentido, na área da pesquisa em educação, a autobiografia colocou em evidência o discurso de sujeitos excluídos, entre os quais os professores, fazendo emergir seus percursos formativos, experiências, aprendizagens específicas, subjetividades, relações com as instituições escolares, rompendo com enfoque tradicional centrado nas políticas públicas e nas filosofias pedagógicas (GUSMÃO, 2004). Tornou-se possível analisar aspectos do processo formativo que engloba conhecimento do modo de vida, reconstituindo a história de várias dimensões e momentos do cotidiano, da experiência coletiva, da visão de mundo de determinada configuração histórica e social (ALBERTI, 2010).

Ao valorizar os processos de formação e assumir a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico abriu caminho a que se desenvolvesse uma sociologia da formação, adequada à especificidade do indivíduo, passando a considerar um conjunto alargado de elementos formadores negligenciados pelas abordagens clássicas. Com isso, cada pessoa identifica em sua própria história de vida aquilo realmente fundamental como elemento formativo, sendo autoformação à medida que o esforço pessoal de explicação da trajetória de vida obriga a uma grande implicação e constitui contribuição para a tomada de consciência (NÓVOA; FINGER, 1988). A formação constitui-se do caminho que cada um percorre a partir de sua graduação/licenciatura universitária, de sua vivência, de sua prática profissional, das especificidades de sua caminhada e de seus sonhos (CAMPOS; ALMEIDA, 2020).

É sobre esse caminhar que surgiu a presente Tese **TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**, centrada no percurso formativo<sup>1</sup> de professores de História, colocando-os como protagonistas da pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que a constituição do ser professor, sua identidade, é um lugar/movimento de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional, ou seja, não se faz somente pela formação acadêmica, realiza-se ao longo da história de vida e nos diversos espaços, indissociável a relação entre o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 2003). Nesse sentido, a maneira como cada pessoa/professor exercita o mister de ensinar está diretamente dependente da imagem que se tem da profissão e relaciona-se diretamente com o que somos como pessoa, levando à possibilidade de uma percepção que o professor se faz pelo modo como ensina: *diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa* (NÓVOA, 2003).

O propósito do estudo foi o de responder, como problema geral e, portanto, norteador da pesquisa, **como as memórias de professores de História apresentam seu percurso formativo e conseqüentemente sua identidade docente?** Essa problematização permitiu elaborar esta Tese de Doutorado, que teve como pretensão (objetivo geral) **analisar memórias formativas, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, a fim de desvendar a construção de sua identidade docente**. Para realizar todo esse percurso de pesquisa faz-se necessário atingir os seguintes objetivos específicos: **1) refletir sobre os aspectos teóricos e conceituais que abarcam a abordagem qualitativa, a pesquisa em educação, a biografia, a memória e a identidade docente; 2) apresentar a metodologia adota, a análise de conteúdo e 3) analisar, a partir de relatos autobiográficos, especificamente, as memórias formativas dos professores de História e sua identidade docente**. Dessa forma, foi possível identificar elementos reveladores da dimensão formativa, da constituição da identidade docente desses sujeitos, re-fazer/re-visitar suas trajetórias, observando o que de alguma forma interferiu na identidade profissional, permitindo a ressignificação, articulação e reconstrução de saberes profissionais e identitários.

---

<sup>1</sup>Entende-se como o trabalho formativo – no sentido de constituir-se, de tomar forma, para atuar, refletir e aperfeiçoar, o caminho percorrido para ser o que se é como professor de História.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se apropriou do método autobiográfico (memorial formativo – como instrumento de captação das memórias formativas). A elaboração do memorial de formação implicou em um processo de escrita autobiográfica, re-fazer/re-visitar da trajetória pessoal, lugar/tempo privilegiado para expressarem e ressignificarem, de articulação e reconstrução de saberes, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários, no qual se acha o exercício de reflexão retrospectivo e prospectivo e onde o sujeito da formação pode identificar acontecimentos, fatos, atitudes formadoras, bem assim passar a agir conscientemente sobre o seu processo de formação, tornando-o presente (NASCIMENTO, 2010).

As narrativas autobiográficas foram analisadas a partir da criação das categorias **Trajectoria de vida, Trajetória de vida profissional e Trajetória de vida acadêmica**, de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), fincadas e complementadas por referenciais teóricos de autores como, Gadamer (1997), Santos (2020), Souza; Meireles (2018), Gatt (2007), Xavier (1999), Esteban (2010), Nóvoa; Finger (1988), Delory-momberger (2012), Ferrarotti (2014), Arfuch (2010), Bourdieu (1986), Elias (1994), Passeggi; Souza; Vicentini (2011), Nóvoa (1992, 2003), Josso (2006), Le Goff (2003), Rüsen (2009), Ricouer (2007), Halbwachs (1990), Chartier (2002). Brandão (2008), Peres (2009), Bose (1994), Tardif (2002), Souza (2020), Peres (2008), Passeggi (2016), Melucci (2004), Ciampa (1987), Dubar (1997). Garcia; Hypólito; Vieira (2005), Tardif (2002), que deram bases epistemológicas.

Com esse procedimento de pesquisa pôde-se melhor compreender a singularidade da narrativa autobiográfica como condão para analisar os itinerários formativos, o forjar-se docente. Sem dúvida, a “[...] veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial” (BOSI, 1994, p. 37). O pensar em si, o falar de si e o escrever sobre si dão-se em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas e não se reduzem tais atos a uma tarefa técnica ou mecânica (SOUZA, 2008). Nesse sentido, esta pesquisa (re)afirma uma bandeira política, qual seja, a de inovação, ruptura frente às metodologias tradicionais, pois é uma palavra nova, dos sujeitos não ouvidos em considerável parcela de suas existências profissionais e pessoais, fragmentos de sociedade que foi durante muito tempo recalcado pela cegueira sociológica, que

impôs barreira ao conhecimento (FERRAROTTI, 2014; GADAMER, 1997). Então, “[...] os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

A partir de narrativas autobiográficas foi possível fazer conhecimento acadêmico descolonizado, em uma perspectiva epistemopolítica e pós-disciplinar, que amplia horizontes de “[...] investigação científica mais humanas, promotoras de saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 23), gerando uma nova episteme, novo tipo de conhecimento, que menos se preocupa com a “verdade” e mais com a “[...] reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito” (PASSEGGI; SOUZA 2017, p. 11).

Em resumo, como afirmou Rüsen (2001), é essencial ter uma visão ampla do contexto para realizar um trabalho especializado competente em qualquer área. Seguindo essa premissa, a presente tese adota uma abordagem em forma de funil: partimos de questões gerais para, gradualmente, nos aprofundarmos na pesquisa empírica, focando no objeto de estudo específico: as memórias daqueles que ensinam História e seu percurso formativo. A estrutura da Tese reflete essa progressão, começando com esta **INTRODUÇÃO**, que delinea o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, e conectando-se aos três capítulos subsequentes antes de concluir com as considerações finais. Essa abordagem garante uma análise abrangente e detalhada do tema em questão, permitindo uma compreensão profunda das experiências e identidades dos professores de História.

No capítulo 2, intitulado "**FUNDAMENTOS E CONCEITOS: A BUSCA POR COMPREENDER**", foram explorados os aspectos teóricos e conceituais essenciais para a pesquisa. Discutimos a abordagem qualitativa, fundamental para investigar fenômenos complexos e multifacetados como a educação. Também analisamos a pesquisa em educação, destacando sua importância no contexto acadêmico e prático. Além disso, discutimos a relevância da biografia, da memória e da identidade docente como elementos-chave na compreensão do percurso formativo dos professores de História.

No capítulo 3, intitulado "**METODOLOGIA: ARQUÉTIPO DA PESQUISA**", apresentamos as razões que nos levaram a escolher a análise de conteúdo como método de análise. Descrevemos as etapas desse método, que incluem a análise prévia, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Esse capítulo fornece uma base sólida para a condução da pesquisa, garantindo uma abordagem rigorosa e sistemática na análise das memórias formativas dos professores de História.

Por fim, no último capítulo, o número 4, intitulado "**REVELANDO IDENTIDADES: MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**", analisamos as memórias formativas dos professores de História por meio da criação das categorias Trajetória de Vida, Trajetória de Vida Profissional e Trajetória de Vida Acadêmica, utilizando a análise de conteúdo. Nesse processo, exploramos as narrativas autobiográficas dos professores coletadas por meio dos memoriais formativos, buscando compreender como suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas contribuem para a construção de sua identidade docente. Este capítulo representa o cerne da pesquisa, onde as descobertas são reveladas e analisadas, proporcionando insights valiosos sobre a formação e identidade dos professores de História.

Por fim, nas a "**CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS**", buscamos sintetizar o escopo da pesquisa, destacando que os resultados evidenciaram a importância da autobiografia como uma ferramenta fundamental para compreender a construção da identidade daqueles que ensinam História. Além disso, reconhecemos a complementaridade das fontes bibliográficas nesse processo. Ao analisar as narrativas autobiográficas através da criação de categorias, pudemos identificar de forma precisa e cuidadosa os elementos que contribuem para a formação da identidade do professor de História. Concluímos que essa formação é resultado de uma interação complexa entre diversos contextos, incluindo a trajetória acadêmica (que abrange o ambiente da universidade e as influências de autores), a trajetória de vida (que envolve aspectos familiares, contexto social, experiências escolares e preferências individuais) e a trajetória profissional (que inclui estágios e o exercício efetivo do magistério). Todos esses elementos desempenham um papel significativo na constituição da identidade dos professores de História.



## 2 FUNDAMENTOS E CONCEITOS: A BUSCA POR COMPREENDER

*[...] normalmente tendemos a imaginar que é fazendo pesquisa que conhecemos o real. Provocativamente, vou colocar as coisas em termos exatamente opostos: só conhecemos de fato o real se, antes de fazer a pesquisa, tivermos a respeito dele uma teoria relativamente clara: [...] categorias teóricas que sejam de fato aderentes à realidade de nosso objeto, pois são elas que permitem que adiantemos respostas às nossas perguntas. (MELLO, 1983, p. 70).*

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos e conceituais que embasam esta Tese de Doutorado. Discutem-se aspectos essenciais da abordagem qualitativa, da pesquisa em educação, da biografia, da memória e da identidade docente. Essa discussão é fundamentada em contribuições de autores como Gadamer (1997), Santos (2020), Souza; Meireles (2018), Gatt (2007), Xavier (1999), Esteban (2010), Nóvoa; Finger (1988), Delory-momberger (2012), Ferrarotti (2014), Arfuch (2010), Bourdieu (1986), Elias (1994), Passeggi; Souza; Vicentini (2011), Nóvoa (1992, 2003), Josso (2006), Le Goff (2003), Rüsen (2009), Ricouer (2007), Halbwachs (1990), Chartier (2002), Brandão (2008), Peres (2009), Bose (1994), Tardif (2002), Souza (2020), Peres (2008), Passeggi (2016), Melucci (2004), Ciampa (1987), Dubar (1997) e Garcia; Hypólito; Vieira (2005).

### 2.1 A RIQUEZA DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Uma investigação sobre professores de História, centrada nas suas memórias formativas através da autobiografia, encontra sua afinidade com a abordagem qualitativa. Esta se insere no domínio da pesquisa social e humana, preocupada principalmente com as formas como os seres humanos intencionalmente se relacionam, interpretam, sentem e vivenciam sua realidade (SANTOS, 2020).

Nesse contexto, a escolha pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de analisar as implicações da narrativa autobiográfica da memória escolar dos professores na construção da identidade e dos saberes docentes, considerando as contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional, como ressalta Souza:

A escolha pela abordagem qualitativa de investigação centra-se e relaciona-se com o objeto de estudo, visto que procurarei analisar as implicações referentes à narrativa (auto) biográfica da memória escolar dos atores da pesquisa e suas relações com a construção da identidade, dos saberes docentes, a partir das implicações da escrita da narrativa frente ao processo de autoformação e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. (2004, p. 132).

A pesquisa qualitativa, por sua própria definição, estabelece uma relação densa com pessoas e contextos, buscando extrair significados visíveis e latentes que só são perceptíveis através de uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2014). É nesse sentido que no campo educacional as pesquisas autobiográficas surgiram e se articularam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida, que pode abarcar o domínio da formação de professores, suas marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos quando elaboram e partilham suas histórias (SOUZA; MEIRELES, 2018).

Essas pesquisas se inserem na abordagem narrativa, caracterizada por uma colaboração entre pesquisador e participantes ao longo do tempo, possibilitando uma compreensão mais profunda das histórias de vida e trajetórias dos envolvidos (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Esse viés, busca aprofundar a compreensão de um grupo social ou contexto específico, sem se limitar à quantificação dos resultados, recusando, assim, o modelo positivista, que busca aplicar um único modelo de pesquisa a todas as ciências, reconhecendo a especificidade das ciências sociais e a necessidade de uma metodologia própria.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32).

Entre as características fundamentais da pesquisa qualitativa estão a utilização do ambiente natural como fonte direta de dados, com o pesquisador atuando como instrumento fundamental, a ênfase na descrição e na busca pelo

significado atribuído pelas pessoas às suas experiências, bem como o uso de uma abordagem indutiva na análise dos dados, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas e fechadas, insere-se, então, no universo subjetivo, da possibilidade.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. [...] a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. [...] os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. [...] como os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. (GODOY, 1995, p. 62 -63).

Assim, o resultado da pesquisa qualitativa reside no mundo das representações e da intencionalidade, sendo difícil traduzi-lo em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2001). Essa abordagem hermenêutica, que ultrapassa os limites do método positivista, abre espaço para outras formas de experiência, como a Filosofia, a Arte e a História (GADAMER, 1997).

[...] opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Ao rejeitar o modelo único de pesquisa para todas as ciências e valorizar a especificidade das ciências sociais, a abordagem qualitativa destaca-se como uma maneira de compreender a realidade social que não pode ser quantificada, buscando descrever, compreender e explicar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva ampla e contextualizada (DEMO, 1987).

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e

processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Importante ressaltar que, no contexto histórico, a abordagem qualitativa representa uma ruptura com o paradigma positivista predominante no século XIX, que buscava aplicar os mesmos métodos das ciências naturais às ciências sociais, desconsiderando a especificidade da realidade social humana (GADAMER, 1997).

Acreditava-se: 1) que a sociedade humana é regulada por leis naturais; 2) que os métodos e os procedimentos utilizados para conhecer a sociedade não diferem em nada daqueles empregados para conhecer a natureza; e 3) que, como conclusão, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo o modelo de objetividade, neutralidade e isenção de juízos de valor das ciências da natureza. (LÖWY, 1985, p. 35-36).

Essa perspectiva positivista, orientaram o pensamento do século XIX, marcado pela influência da teoria positivista de Auguste Comte, contribuiu para a emergência de aspectos característicos da era moderna na civilização ocidental, um ponto culminante de um processo de mudança na visão de mundo e nos sistemas de valores (CAPRA, 1982) e que por sua inflexibilidade e pela falta de consideração pela subjetividade e diversidade das experiências humanas foi criticado (CONCEIÇÃO, 2006).

Para Comte, o conhecimento científico teria de ser baseado na observação dos fatos e nas relações entre eles. Estas relações são as descrições das leis que regem o fenômeno. Portanto, para Comte, o conhecimento científico só seria possível quando se observasse o real, o concreto. Tudo aquilo que pudesse ser provado por meio de experiências seria considerado científico. As denominações: útil, certo, preciso, positivo, relativo e neutro, despreveriam as qualidades do conhecimento a ser produzido a partir da filosofia de Comte. Caberia ao conhecimento científico então, reconhecer a ordem da natureza e utilizá-la em benefício do homem. (FILHO; CHAVES, 2020, p. 72).

Comte defendia que todas as ciências deveriam utilizar apenas um método único, o positivo, só ele ia garantir o rigor metodológico; neutralidade científica baseada na objetividade; padronização das condições; a ordenação e a precisão dos dados; repetição do fenômeno através de experiências e no abandono da subjetividade, a definição operacional do objeto (CAPRA, 1982). O afã positivista era tão intenso que Comte, precursor dessa corrente de pensamento, propunha que a educação científica se sobrepusesse a todo o resto na formação dos indivíduos.

Se um bom espírito quiser hoje estudar os principais ramos da filosofia natural a fim de formar-se um sistema geral de ideias positivas, será obrigado a estudar separadamente cada um deles, seguindo o mesmo modo e o mesmo pormenor como se pretendesse vir a ser especialmente astrônomo ou químico. Isto torna tal educação quase impossível e necessariamente imperfeita, até mesmo para as mais altas inteligências, situadas nas mais favoráveis circunstâncias. [...] o entanto, esta [a educação geral] exige absolutamente um conjunto de concepções positivas sobre todas as grandes classes de fenômenos naturais. [...] para que a filosofia natural possa terminar a regeneração, já tão preparada, de nosso sistema intelectual, é, pois, indispensável que as diferentes ciências de que se compõe, presentes para todas as inteligências como diversos ramo dum tronco único, se reduzam de início ao que constitui seu espírito, isto é, seus métodos principais e seus mais importantes resultados. [...] que as estas instruções fundamentais se acrescentem em seguida os diversos estudos científicos especiais, que devem suceder à educação geral. [...] mas a consideração essencial que quis indicar aqui consiste em que todas essas especialidades, embora acumuladas penosamente, seriam necessariamente insuficientes para renovar realmente o sistema de nossa educação, se não repousassem sobre a base prévia deste ensino geral, resultado direta da filosofia positiva. (COMTE, 1978, p. 15-16).

Comte sustentava a convicção de que a objetividade científica poderia emancipar o homem das crenças religiosas e das especulações metafísicas que, estavam subjacentes à compreensão do mundo e que busca pela verdade absoluta e certa só seria possível por meio de uma abordagem objetiva e científica, que se baseasse em fatos observáveis e verificáveis, via na ciência positiva o caminho para alcançar um conhecimento confiável e seguro, livre de preconceitos e suposições não fundamentadas (CONCEIÇÃO, 2006).

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade. (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p. 4).

No entanto, a aplicação rígida do método positivo nas ciências sociais e humanas foi alvo de críticas. Muitos estudiosos questionaram a adequação de se aplicar os mesmos princípios das ciências naturais ao estudo da sociedade humana, argumentando que a complexidade das interações sociais não poderia ser plenamente compreendida por meio de uma abordagem puramente objetiva e quantitativa.

A crítica à aplicação rígida do método positivo nas ciências sociais e humanas evidenciou a inadequação de transplantar os mesmos princípios das ciências naturais para o estudo da sociedade humana. Isso resultou no rompimento da significação da tradição humanística nessas disciplinas, uma ruptura com a longa tradição das ciências humanas, guiada por conceitos humanísticos como Formação, Juízo e Gosto (GADAMER, 1997).

O conceito de Formação se refere à transformação contínua do ser humano, que não se limita ao desenvolvimento de habilidades pré-existentes, mas envolve uma constante evolução e aperfeiçoamento, abrindo-se para diferentes perspectivas e pontos de vista. O conceito de Juízo está relacionado à capacidade humana de discernimento e compreensão, indo além da lógica formal para alcançar um entendimento mais profundo e universal. Já o conceito de Gosto envolve julgamentos que levam em consideração a harmonia e a adequação em relação ao todo, sem necessariamente se apoiar em provas lógicas. Esses conceitos humanísticos evidenciam a insuficiência do método científico positivista para compreender plenamente as nuances da experiência humana. A abordagem qualitativa, fundamentada na tradição humanística, então, destaca-se como uma alternativa mais abrangente e compreensiva, reconhecendo a importância da subjetividade e da interpretação na análise dos fenômenos sociais (GADAMER, 1997).

Dessa forma, o movimento crítico contra o positivismo nas ciências sociais sustentava que a realidade social não pode ser reduzida a leis de ordem natural, pois sua complexidade transcende a analogia com as ciências da natureza. Assim, a abordagem qualitativa se manifesta como uma hermenêutica ampla, que vai além dos métodos científicos positivistas, incorporando a totalidade da experiência humana em sua compreensão dos fenômenos sociais, postura representa uma clara oposição à tradição científicista do século XIX, reafirmando a importância da tradição humanística nas ciências sociais e humanas.

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se firma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Em síntese, a abordagem qualitativa nas ciências humanas reforça a importância dos estudos sociais ao considerar a complexidade e a subjetividade dos fenômenos sociais. Em contraste com a abordagem quantitativa, que se concentra na mensuração de variáveis, a qualitativa busca uma compreensão mais profunda e contextualizada, valorizando as narrativas individuais e as nuances das interações sociais. Essa perspectiva amplia o escopo de análise, promovendo uma visão mais completa e diversificada da realidade humana, contemplando a sua integridade, abrindo possibilidade para que nos últimos anos outras áreas do conhecimento se firmassem, como a Educação.

## 2.2 REFLETINDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Foi com o surgimento das ciências humanas que surge a necessidade de investigar o fenômeno educacional, promovendo uma reflexão mais profunda e sistemática sobre a realidade social. Isso possibilitou um novo olhar e uma compreensão mais abrangente, visando transformações socioeducativas e embasando a tomada de decisões (ESTEBAN, 2010).

É nesse contexto de construção das ciências humanas que perguntas passaram a ser dirigidas ao fenômeno educativo. No final do século XIX e no início do XX, era possível que pesquisadores buscassem entender, por exemplo, qual era o papel da higiene na formação dos alunos, qual era o tempo ideal do recreio e das aulas de ginástica para que os jovens aprendessem mais, ou como se poderia educar uma “criança anormal”. Essas perguntas foram se transformando ao longo do tempo, na medida em que as sociedades também mudaram, o sistema escolar se expandiu, políticas educacionais foram formuladas, movimentos sociais se organizaram, novos sujeitos emergiram e o próprio conhecimento foi sendo produzido por meio de novas abordagens e de novas categorias de análise, em um processo incessante, contínuo e coletivo. (GALVÃO, 2019, p. 2).

Evidencia-se, assim, que a construção da área de conhecimento educacional não ficou imune ao contexto predominante das preocupações com a produção de

conhecimento no mundo ocidental (GATT, 2007), resultando na elaboração de um objeto específico de pesquisa no campo da educação.

Sem dúvida a educação é um fato — porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada — onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender. (...) Educação é área do agir, ela diz respeito às intervenções instrucionais/profissionais do homem no mundo. E, é este intervir, na especificidade que assume, que a define e caracteriza. (GATTI, 2002, p. 10).

No Brasil, os antecedentes da pesquisa voltada à compreensão da educação remontam ao século XIX, com a criação do Pedagogium em 1890, no Rio de Janeiro, então capital do país. No entanto, a institucionalização das pesquisas educacionais ocorreu de fato em 1937, com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), responsável pela organização da documentação histórica educacional. A partir desse marco, os pesquisadores brasileiros passaram a adotar uma nova abordagem qualitativa, priorizando investigações que incluíam análises de histórias de vida (XAVIER, 1999). Porém, a consolidação da pesquisa em educação no Brasil só ocorreu efetivamente na segunda metade do século XX, com o estabelecimento de programas de pós-graduação nas universidades.

[...] o rápido aumento da pesquisa educacional surgiu com a criação e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação. A complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, o significativo aumento da massa crítica nos centros de pesquisa, justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente nos Cursos de Pós-Graduação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 44).

Nesse contexto, a produção da pesquisa em educação no Brasil seguia tendências teórico-metodológicas consideradas clássicas, conferindo-lhe o status de pesquisa acadêmica legítima. Somente no final dos anos 1980 é que surgiram discussões sobre epistemologia, métodos e técnicas específicas, com o destaque das abordagens críticas dialéticas, que se contrapunham ao positivismo e à ditadura militar, resultando em mudanças na organização conceitual e institucional, além de influenciar as relações e articulações com outros campos (GATTI, 2002).

Foi necessário, então, que a pesquisa em educação adotasse enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais (XAVIER, 1999).



[...] a propagação da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito no início dos anos 80, ao lado de um certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas. Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à linguística, à filosofia. Constatou-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais. (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Nessa direção, as discussões acadêmicas nos anos 80 e 90, no Brasil, voltam-se para a formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, vinculando-se com categorias teóricas, como, saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2004). Especificamente, no início dos anos 90 até atualmente, surgem pesquisas sobre formação de professores que tematizam sobre as histórias de vida, a memória, com a autobiografia ou narrativas de professores. Para Souza (2004), essa perspectiva vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

Temos, então, a oportunidade de realizar pesquisas que abordem as memórias formativas dos professores de História, que capturam as dinâmicas internas de suas biografias, o "eu", que não é apenas utilizado para confirmar uma legalidade, mas cujo objetivo principal é compreender o próprio fenômeno em sua singularidade e historicidade (GADAMER). Portanto, é necessário, para evitar o desconhecimento do universo biográfico, compreender seus desdobramentos até o seu estado atual.

### 2.3 ENTRE EU E NÓS: A BIOGRAFIA COMO FIO CONDUTOR

A tomada de consciência do "eu", da biografia, é permeada por uma história filosófica da compreensão, perpassando por estágios da lógica social na busca por respostas, sentido, que vai do surgimento do mito ao sujeito como protagonista da vida.

Como seres humanos, somos impulsionados por uma busca constante por direção e significado, transcendendo as necessidades puramente biológicas. Como observou Castoriadis (1982, p. 141), “[...] será evidente que, desde que abandonamos a companhia dos macacos superiores e, os grupos humanos constituíram outras necessidades que não apenas as biológicas?”, desde que nos afastamos da companhia dos macacos superiores, os grupos humanos desenvolveram outras necessidades além das biológicas. Portanto, o homem não é apenas um animal racional, mas também um animal simbólico, pois a imaginação desempenha um papel fundamental como um dinamismo organizador, promovendo uma homogeneidade na representação (DURAND, 2002).

Por que é no imaginário de uma sociedade que se deve procurar o complemento necessário para sua ordem? Porque encontramos, o núcleo desse Imaginário e através de todas as suas expressões, algo de irredutível funcional, que é comum investimento inicial do mundo e de si mesmo pela sociedade com o sentido que não é "ditado" pelos fatores reais por quanto é antes ele que confere a estes fatores reais tal importância e tal lugar no universo que constitui para si mesmo a sociedade — sentido que reconhecemos ao mesmo tempo no conteúdo, no estilo de sua vida. (CASTORIADIS, 1982, p. 156).

É necessário, a partir do tensionamento da reflexão racional e subjetiva, uma explicação para que a vida seja dotada de sentido. Eis o grande desafio. A dúvida é na maioria das vezes causadora de aflição. As certezas, mesmo que sejam momentâneas, nos acalmam, nos orientam, matam a nossa sede de sentido. O que devo fazer? Isto ou aquilo? Novas decisões que não livram da meditação, dúvida e do imponderável. Com isto, é notório que o exercício da liberdade não é simples. Seu uso traz riscos e responsabilidades que acompanham autonomia e autoafirmação (BAUMAN, 2001).

A busca de respostas, sentidos, fez surgir a primeira explicação existencial: o mito. Esse é um conto sobrenatural que abarca o princípio de todas as coisas, da criação dos primórdios, apresentando os homens como passivos da história, na tranquilidade da submissão, em um tempo de repetição infinita, circular, não linear (BORGES, 1993). É o chamado nível de consciência de generalidade não refletida, pois significa que o “[...] homem é idêntico ao clã ou a tribo do mito” (HELLER, 1993, p. 16).

O mito de origem é também imagem da ordem do mundo. Não apenas explica nossa existência, como também organiza nossas experiências. Esses padrões são racionais na medida em que garante a reprodução tranquila do indivíduo e da coletividade. Nos termos de estrutura é que se entende o mundo e se age. Entendimento e ação são eventos potencialmente divididos. O mito é a narrativa de uma história. A explicação de nosso "Ser", legitimação de nosso mundo de nossos sistemas de conduta, é interessante. (HELLER, 1993, p. 18).

Com o tempo, as explicações míticas não mais satisfazem o homem que passa a refletir sobre elas e nota que são muitas, risíveis (BORGES, 1993). Surge então a história. Ela se propõe a responder às indagações existenciais. Urge-se conhecer a realidade concreta no tempo e no espaço humano, baseadas em atos, fatores terrenos. Ou seja, a consciência da história é principalmente a consciência da mudança, resultado de deliberações e ações humanas. Ser não significa a partir daí ser no tempo e sim ser num tempo particular (HELLER, 1993).

O ser humano passa a protagonista de sua vida e o tempo se converte em tempo humano, pois se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma narração. Os acontecimentos reais, relacionados com os antecederam e dos que os sucederam, a partir da narrativa, são representados com sentidos e estéticas próprias. Toda produção historiográfica, sob o signo da narratividade, está marcada pela busca de constituição de um sentido que transcende o evento. Processo esse que ocorre a partir da imaginação, interpretação do mundo (CUNHA; CARDÔZO, 2011).

Se antes, a historicidade não era refletida e os seres humanos cumpriam as flexões dos hábitos, o conteúdo já era fixado e não havia espaço para interpretações pessoais, agora, os atos e o modo de fazer são matéria de reflexão e sua interpretação torna-se mais individualizada. É o nível da consciência histórica da generalidade refletida em particularidade (HELLER, 1993).

Naquele tempo havia um homem lá. Ele existiu naquele tempo. Se existiu, já não existe. Existiu, logo existe porque sabemos que naquele tempo havia um homem e existirá, enquanto alguém contar uma história. Era um ser humano que estava lá, "aquele tempo", e só seres humanos podem contar sua história porque só ele sabe o que aconteceu "naquele tempo". "Aquele tempo" é um tempo dos seres humanos, o tempo humano. Um homem estava "lá", naquele tempo. Estava lá e não está aqui. No entanto, está aqui e permanecerá, enquanto alguém narrar aqui sua saga. Era um homem quem "estava lá" e, apenas, os seres humanos podem situá-lo "lá", pois só ele sabe a respeito de "aqui" e "lá", categorias que constituem o espaço dos seres humanos, o espaço humano. [...] nós somos historicidade; somos tempo e espaço. (HELLER, 1993, p. 13-14).

É um novo paradigma de racionalidade que ao invés do mito que gerava uma conduta de conservação e observância das normas homogêneas para garantir a homogeneização da sociedade, questiona os sistemas de condutas e os coloca como passíveis de construção e percepção humana (HELLER, 1993).

A partir de então, a história é vista como a mestra da vida. A que leva os homens a compreender o seu destino, sua vida. Infere-se que o indivíduo, o “eu”, da noção de biografia, deveria ter relevância, pois faz parte da consciência da deliberação humana, de se forjar. Assim, faz parte de um fenômeno interpretativo do conjunto hermenêutico para a compreensão do homem dentro do mundo e do mundo entre o homem (BORGES, 1993).

Nessa lógica, as tendências que surgem no século XVIII vão consolidar a biografia e sua aceitação como efeito de verdade, tanto que a aparição do sujeito real, como garantia do eu, dá origem ao romance moderno, que ensaja a representação do si mesmo, nos costumes cotidianos e desenho da moralidade, trazendo a vida privada. É nesse século, com a consolidação do capitalismo burguês, que a biografia tem seu ponto fulcral. Inicia ali a subjetividade moderna com o cânone das confissões, autobiografias, diários íntimos, memórias, correspondências e do surgimento do romance realista, a chamada ficção (ARFUCH, 2010).

O Romantismo é um movimento consequente dos efeitos da modernização, mal-estar contra a modernidade. Paradoxalmente, o “[...] mundo nunca foi tão rico como desde o século XVIII. Mas tudo tem um lado sombrio” (PONDÉ, 2016, p. 26). Qual seja: o sentimento de se sentir um mero número, fazendo parte de uma engrenagem, no sentido instrumental.

Uma das desvantagens é a sensação de que algo nos é roubado à medida que pensamos só no sucesso material e esquecemos que alguns de nós “não pensa” com eficácia o tempo todo e, se o fizer, enlouquecemos. (PONDÉ, 2016, p. 27).

Dessa forma, podemos visualizar o firmamento do eu frente ao seu sufocamento. Sintomático disso é a publicação das *As confissões de Rousseau* (1712-1778), que relata sua vida, segredos pessoais e o íntimo, operando como uma reação ao avanço do público social que normativa, professora das condutas. É o enfrentamento do eu contra os outros. Essa publicação foi pioneira na medida que

oferece uma contestação aos postulados clássicos da filosofia ao colocar a relação com a verdade pertencente à visão pessoal e da revelação íntima.

Nesses termos, a autobiografia adquire postulado filosófico ao colocar a convicção íntima do eu como passível de validade racional. Temos "[...] um espaço de auto-reflexão decisiva para consolidação do individualismo como um dos traços típicos do ocidente" (ARFUCH, 2010, p. 36). A designação da unidade mínima, significa que se torna evidente a consciência quanto a referência interna à vida, sentido de vivência. Não à toa foi neste período o apogeu do intercâmbio epistolar. Todo este processo permitiu inaugurar, ao mesmo tempo, o olhar vayerístico e a modalização — aprender a viver através dos relatos mais do que pela própria experiência (ARFUCH, 2010).

Na sua própria etimologia a palavra biografia é entrelaçada pelo protagonismo do eu, de sua subjetividade e experiência de vida, no vivencial. Composta por um universo plural, remete a um conjunto linguístico discursivo: autobiografias, romances, cadernos de notas, correspondências, diárias de viagens, vídeos, filmes, retratos, entrevistas midiáticas, confissões próprias e alheias, conversas, entrevista qualitativa, confissões memórias, diários íntimos, entrevistas, relatos de autoajuda. Isto compõe o que podemos chamar de espaço biográfico, pois delineiam vestígios do eu (ARFUCH, 2010).

Contudo, a sua utilização como perspectiva metodológica começa no final do século XIX, na Alemanha, em oposição ou alternativa à sociologia positivista. Foi aplicada de forma sistêmica pela primeira vez na escola de Chicago, entre os anos de 1920 e 1930, desencadeando rupturas epistemológicas, sintomático da desilusão das totalizações e dos modelos explicativos, ensejando o retorno, o interesse, pelo indivíduo. Esse regresso se daria de uma forma totalmente diferente, pois há uma renovação de instrumentos conceituais e metodológicos.

A singularidade exercida pelo movimento da sociologia de Chicago, nos anos 20 e 30, demarca um novo olhar sobre problemas sociais gestados no espaço cotidiano das sociedades urbanas. A princípio buscou-se pesquisar problemas relacionados à imigração, criminalidade, delinquência e à condição operária, com base num modelo de ciência objetiva, mensurável e referendada em métodos quantitativos. A sociologia americana de Chicago não somente desenvolveu pesquisa empírica, como também cunhou uma sociologia qualitativa, utilizando novos métodos originais de investigação, como os documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias, fotografias e trabalho de campo sistemático, no sentido de estudar a sociedade em seu conjunto. (SOUZA, 2004, p. 134).

Dessa forma, o seu interesse surge de uma necessidade crescente de renovação metodológica; exigência de uma nova antropologia para compreender a vida cotidiana, pois a objetividade e intencionalidade nonotética não foram suficientes para dar conta da complexidade da realidade. Cria-se a exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos, modelos hermenêuticos não-lineares que apela para uma razão dialética e não para a razão formal (NÓVOA; FINGER, 1988).

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523).

Nesse sentido, a biografia foi uma aposta científica, pois pretendeu atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, que lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo determinado historicamente, um método que se coloca além de uma perspectiva quantitativa e experimental, o que vem de encontro com o axioma aristotélico que assevera que só existe ciência no geral (FERRAROTTI, 2014).

Este tipo de análise foi durante muito tempo descredenciado por ser incapaz de uma análise objetiva, estrutural, digna do status de ciência. É apenas com as fissuras da modernidade que podemos falar de uma libertação do "eu" frente a uma razão sufocadora. É a crise dos grandes relatos legitimadores de certezas e a valorização dos microrrelatos. Período marcado por profundas transformações políticas, econômicas e culturais que redesenha o mapa mundial e ensejou o surgimento do chamado capitalismo pós-industrial. (ARFUCH, 2010, p. 19).

Essas transformações ocorrem no campo da educação, história, sociologia, literatura, antropologia e psicologia social, valendo-se das experiências e resistências construídas pela Escola de Chicago em torno do eu. Além disso, a História Nova, demarca no campo da historiografia uma tendência que, influenciada pela Escola dos Annales, opõe-se aos métodos tradicionais de investigação e a princípios referentes à história factual, descontextualizada e centrada em narrativas tradicionais em favor de uma história-problema, que traz o retorno da biografia (BURKE, 1991).

Esse retorno nas análises históricas, no entanto, seria de outra forma. Não mais baseado apenas numa espécie de elogio de grandes figuras como estadistas, reis, santos, como feito no século XIX, outrora identificada a uma certa noção de história historicizante, e sim partindo de um entendimento relacional, contextualizado, plural. Ademais, resgatar o sujeito da passividade das análises estruturais de até então. Colocá-lo como protagonista da história e dinamizar o relato social a partir de outras visões. É o retorno do "eu" nas análises sociais.

Porém, na prática, apenas em meados de 1970/1980, depois de ficar relegada a segundo plano pelos Annales, preocupados com as estruturas sociais, sobremaneira o fator econômico-social, que se encerra o eclipse da narrativa, junto com a história factual.

Foi, contudo, preciso esperar os anos 70 e 80 para assistir ao fim da rejeição à biografia histórica. O epistemólogo François Dosse anunciou, então, a chegada de uma "idade hermenêutica" na qual o objetivo seria capturar "a unidade pelo singular". **Até que enfim, o indivíduo encontrava a história.** A explicação histórica cessava de se interessar pelas estruturas, para centrar suas análises sobre os indivíduos, suas paixões, constrangimentos e representações que pesavam sobre suas condutas. **O indivíduo e suas ações situavam-se em sua relação com o ambiente social ou psicológico, sua educação, experiência profissional etc.** A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. (PRIORE, 2009, p. 9, grifo nosso).

O retorno à análise histórica, entretanto, seria de outra forma, não mais baseado apenas numa espécie de elogio de grandes figuras como estadistas, reis, santos, como feito no século XIX, outrora identificada a uma certa noção de história historicizante, e sim partindo de um entendimento relacional, contextualizado, plural, abarcando os mais variados personagens da história, procurando, antes de tudo, revelar as tensões existentes entre "[...] a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito" (AVELAR, 2010, p.158).

A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. Mas não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais

apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual. (PRIORE, 2009, p. 9).

Nesse contexto, a História Oral ganha espaço enquanto campo da Nova História, dando possibilidade para que o “indizível” na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias, em detrimento do estático do documento escrito (SOUZA, 2004).

A biografia atual procura antes de tudo “[...] demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito” (AVELAR, 2010, p.158). O presenteísmo contemporâneo, depois de ruir a crença moderna no progresso, trouxe a biografia com toda a força por no mínimo 3 motivos: “dever de memória”, “desejo de multiplicação de memórias e de referências identitárias” e a “margem de liberdade possível aos indivíduos” (SCHMIDT, 2014). O que leva, certamente a um fim ético, pois não podemos falar disso sem possuir liberdade. Também suscitou preocupações com trabalhos de pesquisa mais rigorosos, capazes de apresentar “[...] as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito” (AVELAR, 2011, p.1).

Não menos importante é a compreensão de que a identidade biográfica se “[...] encontra confrontada no decorrer do tempo e sofre nesse percurso de múltiplas alterações que suscitam uma incessante mudança das linhas segundo ritmos não lineares” (DOSSE, 2020, p. 8). A biografia não pode levar a entendimento da vida como existência dotada de sentido, como relato coerente, conforma-se com uma ilusão retórica (BOURDIEU, 1986). O real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão e os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social.

Junto a isso a percepção de que o indivíduo e a sociedade devem ser compreendidos de forma relacional, pois não existe abismo entre o indivíduo e a sociedade. Ninguém é uma ilha (ELIAS, 1994). Esse modelo conceitual, de visão global, adverte então que para a compreensão do indivíduo é necessariamente entendê-lo na sociedade, na companhia de outros e a sociedade como uma sociedade de indivíduos são inseparáveis. Para compreender esse sujeito imerso,



suas memórias são importantes para “(re)construção” do passado e para feitura de uma autobiografia histórica como fonte, uma vez que a lembrança não se fixa apenas nos fatos, mas também as maneiras de ser e pensar, permitindo ao investigador conhecer acontecimentos do passado e do presente, através das testemunhas (FERREIRA; DELGADO, 2014).

Então, a biografia procura antes de tudo apresentar as relações/tensões que existem “[...] entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito” (AVELAR, 2010, p.158).

Assim, a biografia suscitou preocupações com trabalhos de pesquisa mais rigorosos, como afirma Avellar (2011), “[...] capazes de demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito” (p. 1). Ora, como nos alerta Dosse (2020), a “[...] identidade biográfica se encontra confrontada no decorrer do tempo e sofre nesse percurso de múltiplas alterações que suscitam uma incessante mudança das linhas segundo ritmos não lineares” (p. 8).

No entanto, é importante ressaltar, conforme alertado por Bourdieu (1986), que a biografia por si só não pode proporcionar um entendimento completo da vida como uma existência dotada de sentido ou como um relato coerente. Devemos ter cuidado para não nos iludirmos com uma narrativa que possa simplificar demais a complexidade da vida de uma pessoa.

[...] tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo se não a associação um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede. (BOURDIEU, 1986, p. 189).

Isso significa que não podemos compreender a história de vida de alguém sem antes entender os diferentes contextos sociais nos quais essa vida se desenrolou, como resalta Bourdieu (1986, p. 190). A análise da vida de uma pessoa, portanto, deve partir do reconhecimento da interação constante entre o indivíduo e a sociedade, como defendido por Norbert Elias (1994, p. 14). De acordo com esse pensamento, não existe um abismo entre o indivíduo e a sociedade; pelo

contrário, os indivíduos contribuem para a formação da sociedade e, por sua vez, são moldados por ela.

[...] um sujeito partido segmentado, não é uma unidade, uma totalidade. Assim como a sua vida é errante e aberta, ele, enquanto sujeito, é também um sujeito aberto, atravessado por diferentes fluxos sociais. Ele não consegue totalizar as experiências que passam por ele mesmo, que o atravessam. Ele é um entroncamento em que diferentes estradas, diferentes séries históricas, vêm encontrar-se e, ao mesmo tempo, vêm separar-se. Ele não é só ponto de partida, nem só ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 248).

Esse modelo conceitual, de visão global, adverte que para a compreensão do indivíduo é necessariamente entendê-lo na sociedade, pois nenhum dos dois existe sem o outro. Então, o indivíduo na companhia de outros e a sociedade como uma sociedade de indivíduos são inseparáveis (ELIAS, 1994, p. 16).

Se no século XIX, as biografias dos chamados grandes homens eram fortemente praticadas e tinha como objetivo narrar uma existência pessoal, em dimensão universal e esses homens encarnavam a essência do pensamento e durante o século XX, foi encarada como superfície da história em função da influência de vários pensadores como Marx, Durkheim e Braudel que colocavam apenas as estruturas como dignas de estudo, externas ao indivíduo, agora o entendimento era outro (MUSQUIM ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, P.; DE OLIVEIRA, 2021).

Com a desilusão das totalizações e dos modelos explicativos é que retornou o interesse pelo indivíduo no campo da história, da biografia. Porém, este regresso se dá de uma forma totalmente diferente, pois há uma renovação de instrumentos conceituais e metodológicos, uma relação com a topologia a subjetividade, com a memória a fim de discutir os problemas que passam a escrita biográfica.

Então, o interesse pela biografia surge de uma necessidade crescente de renovação metodológica; a exigência de uma nova antropologia. Queriam compreender a vida cotidiana, pois a objetividade e intencionalidade nonotética não foram suficientes. Cria-se a exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos (FERRAROTTI 2014).

Nesse contexto, a biografia assume um papel científico, buscando atribuir valor de conhecimento à subjetividade e interpretando a realidade a partir da perspectiva de um indivíduo historicamente situado. Isso implica a adoção de um

método que transcende uma abordagem puramente quantitativa e experimental. Por muito tempo, a biografia foi vista apenas como uma mera ilustração ou representação simplificada da vida, o que contrasta com o axioma aristotélico de que só existe ciência no geral (FERRAROTTI, 2014).

A "[...] especificidade do método biográfico implica ultrapassagem do quadro lógico formal e do modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica dominante" (FERRAROTTI, 2014, p. 47). Isso significa adotar modelos hermenêuticos não-lineares que apelam para uma razão dialética, em contraposição à razão formal.

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o todo o comportamento, o átomo devido ao nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma "verdade" sociológica? biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não tem talvez nenhum sentido. Pois — e frisamos lucidamente afirmação — o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos ponto e a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2014, p. 41).

Para Bourdieu (2006),

[...] é impossível compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, no conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permite intervir como agente eficiente em diferentes campos. (BOURDIEU, 2006, p. 190).

É crucial reconstruir o contexto, a superfície social na qual o indivíduo atua. O estudo de vida deve ser uma relação indissociável entre o indivíduo e a sociedade.

[...] no sentido estrito da palavra, "implicamos" social o meio de uma introjeção sintética que o desestrutura e o reestrutura, conferindo-lhes formas psicológicas. mas, sendo produzida por uma práxis sintética, a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, e a relação estreita entre a história social e uma vida não é um determinismo mecânico. Temos de abandonar o modelo mecanicista que caracterizou as tentativas

de uma interpretação do indivíduo por meio de *frameworks* sociológicos. o indivíduo não é epifenômeno do social ponto em relação as estruturas e a história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma placa sintética. Mais o quê refletiu social, apropria-se dele vírgula, e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão a dimensão psicológica da sua subjetividade. [...] Uma antropologia social que considera todo homem como a síntese individualizada e ativa de uma sociedade, elimina a distinção dos geral e do particular no individual se nós somos, que todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (FERRAROTTI, 2014, p. 41-42).

A análise de uma narrativa biográfica conduz a uma hermenêutica de interação, como enfatiza Ferrarotti (2014). Trata-se de uma interpretação que busca compreender o universal por meio do singular e que procura objetividade a partir do subjetivo, permitindo descobrir o geral por meio do particular. Assim, é possível alcançar uma compreensão científica do particular e do subjetivo.

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza pela mediação de seu contexto social imediato, pelos grupos restritos e que faz parte, pois esses grupos são por sua vez a gente sociais ativos que totalizam seu contexto, etc. De igual modo, sociedade totaliza todo indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão. (FERRAROTTI, 2014, p. 50).

Nisso, trouxe o reconhecimento da subjetividade como um valor de conhecimento, catapultando o eu, dando-lhe possibilidade de ler a realidade de um ponto de vista historicamente determinado, tanto plural e quanto singular. Além disso, suscitou preocupações com trabalhos de pesquisa mais rigorosos, habilitados a apresentar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o “[...] personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito” (AVELLAR, 2011, p. 1). Permitiu “[...] ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de "si mesmo como outro" (ARFUCH, 2010, p. 55).

O valor biográfico está em transformar a vivência, por si só caótica e fragmentária, em uma ordem com própria vida. O espaço biográfico faz-se de constantes misturas e hibridizações, de caracterização do enunciado que começa essencialmente focado, por dialogismo múltiplo, constituinte de uma posição de sujeito auto peculiar da autocriação, imerso na historicidade que implica a valoração do mundo, indissociável de uma ética. A partir daí haverá diferentes tipos de valor biográfico.

[...] avançando uma hipótese, não é tanto o conteúdo do relato por si mesmo —, a coleção de acontecimentos, momentos, atitudes—, mas precisamente as *estratégias*— ficcionais— de *auto-representação* o que importa. Não tanto a "verdade" do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou dá lembrança, o ponto de olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de outro eu. E é essa qualidade auto-reflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*. (ARFUCH, 2010, p. 73).

O sujeito biográfico deve ser capaz de iluminar o instante e a totalidade, posto que a relação entre indivíduo e sociedade é indissociável. É nessa interface que está o objetivo biográfico — ação no sentido de artífice da realidade social, gênese sócioindividual, um estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular, calcado na constituição particularizada dos indivíduos, que envolve e pertence ao quadro social geral.

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523).

No próprio projeto da entrevista biográfica pode-se aprender a singularidade de fala, de uma experiência, de sua existência, experiência atravessada pela história, pelo social.

[...] é impossível compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, no conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permite intervir como agente eficiente em diferentes campos. (BOURDIEU, 2006, p. 190).

A partir desse pressuposto, “[...] não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização”. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p.371). Afinal, a pesquisa autobiográfica é o processo de reflexividade das experiências formadoras, (re)significando e buscando (re)existir.

A centralização do sujeito como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 372).

Para compreender esse sujeito na narrativa, nos processos de construção de si, de ordenar a própria existência e sua perspectiva formativa, faz-se importante entender a dimensão da memória, que auxiliam na “reconstrução” do passado, da sua constituição atual, de sua identidade, ensejando uma possibilidade fértil de compreendermos a própria condição do sujeito social e histórico (SOUZA, 2004).

Segundo Josso (2004, p. 60), ao tratar sobre a busca de um projeto de si auto-orientado pelas histórias de vida, o “[...] autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções”.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414).

Fundamenta nossas discussões e as análises a partir do momento que afirma que a prerrogativa de análise e da interpretação das histórias de vida escritas que conseqüentemente levam as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, “[...] permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 415).

Portanto, torna-se imperativo explorar a compreensão do fenômeno memorialístico ao abordar a memória docente, um tema que tem atraído estudiosos de diversas áreas por meio de diferentes perspectivas (CARVALHO; MOURAD; TAVARES, 2021).

Nesta Tese, buscamos ampliar as dimensões da memória, considerando que ela pode ser percebida como o tempo em que nossas demandas e necessidades de reviver o passado se manifestam, alimentando nossos dias e noites mesmo após a passagem do tempo (PERES, 2009). Assim, é relevante contextualizar brevemente o conceito de memória no panorama científico global (LE GOFF, 1990).

## 2.4 A TESSITURA DA MEMÓRIA

A memória é um “[...] conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 366). Ou seja, “[...] faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (LE GOFF, 2003, p. 366). Trata-se, então, de ponto fundamental, pois faz parte de todo processo de construção dos sentidos, que precisa de base memorial, de um olhar retrospectivo.

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (RÜSEN, 2009, p.2).

A memória permite gerar conhecimentos que podem se tornar mais abrangentes pela crítica. Esse entendimento de que a memória poderia ter fins racionais e cognitivos é resultado de longa discussão desde a Grécia antiga, com um entendimento platônico e outro aristotélico. Aristóteles apresenta uma ruptura entre memória e imaginação, pois a primeira traz o objetivo temporal, uma vez que “[...] a noção de distância temporal é inerente à essência da memória e assegura a distinção de princípio entre memória e imaginação” (RICOUER, 2007, p.38). É nesse sentido, que Ricouer (2007), discute a problemática filosófica da associação entre memória e imaginação, posicionando-se na corrente que dissocia a imaginação da

memória, pois ambas têm intencionalidade diferentes, uma da imaginação fantástica e a outra voltada à realidade anterior, em que o passado é a estrela-guia de sua defesa, de função veritativa, que ambiciona a fidelidade.

Nesse contexto, surge a dúvida: a memória é do individual ou do coletiva? Para tanto, parte-se do conceito de memória a partir da binômica memória coletiva e memória individual, onde uma se apoia na outra. A memória individual está amarrada à memória de um grupo. Assim, o sujeito histórico se insere nesses dois modelos, sendo a memória individual um ponto de vista acerca da memória coletiva, na qual está exposta a representação dos fatos que foram comuns a um determinado grupo (HALBAWCHS, 1990).

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam de mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBAWCHS, 1990, p. 52).

Não há linhas nitidamente separando os dois campos de memória, pois a memória individual “não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar o seu passado tem frequentemente necessidade de fazer apelo a lembrança dos outros” (HALBAWCHS, 1990, p. 54-84). Convém ressaltar que, sobre às memórias dos indivíduos, “[...] seus pensamentos e atos se explicam pela natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade” (HALBAWCHS, 1990, p. 36-37).

[...] apesar de tudo, nada prova que todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que interveem na memória, não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos. (HALBAWCHS, 1990, p. 37).

Destarte, haveria “[...] então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual: o que chama de intuição sensível” (HALBAWCHS, 1990, p. 37). Serve para que não confundamos o nosso passado com o de outrem. Para que esse passado empírico, lógica e socialmente possível nos pareça se “[...] identificar com nosso passado real, é preciso que em algumas destas partes, pelo menos, haja algo mais do que uma reconstituição feita com matérias emprestadas” (HALBAWCHS, 1990, p. 37).



Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam de mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBAWCHS, 1990, p. 51).

Nesse sentido, “[...] seus pensamentos e atos se explicam pela natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade” (HALBAWCHS, 1990, p. 36-37), possibilitando a inserção do indivíduo no processo histórico. Portanto, haveria “[...] então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual: o que chama de intuição sensível” (HALBAWCHS, 1990, p. 37). Para o quê?

[...] para que não confundamos a reconstituição do nosso próprio passado com aquela que passamos fazer de nosso vizinho; para que esse passado empírico, lógica e socialmente possível nos pareça se identificar com nosso passado real, é preciso que em algumas destas partes, pelo menos, haja algo mais do que uma reconstituição feita com matérias emprestadas. (HALBAWCHS, 1990, p. 37).

Ademais, é antídoto para o problema da amnésia, não só a nível individual, também social:

[...] a amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 367).

Nesse sentido, podemos visualizar uma memória coletiva como uma importante função e instrumento de poder, pois

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 398).

Assim sendo, como destaca Le Goff (2003), o estudo da memória social é um dos meios fundamentais para abordar os problemas do tempo e da história. Ao mesmo tempo, a memória é um elemento essencial do que é comumente

denominado de identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades contemporâneas, permeadas pela intensidade e pela angústia (LE GOFF, 2003).

Essas memórias permitem a geração de conhecimentos, representações e significações que medeiam a existência humana. No entanto, mesmo que elas criem convenções por meio de classificações, identidades e ordenamentos, estão sujeitas a uma multiplicidade de apropriações e interpretações sobre seus sentidos, como aponta Chartier (2002).

[...] cada memória é única, tem a marca e é constitutiva de nossa identidade, fazendo parte, simultaneamente, das comunidades restritas ou ampliadas das quais participamos; ligando-nos também às memórias comuns, sócio-históricas. Ao trabalharmos com as histórias dos sujeitos, como narrativas, ficam evidentes as lembranças individuais entrelaçadas às memórias coletivas, também como parte da memória histórica que as contextualiza. (BRANDÃO, 2008, p. 16).

Necessitamos da memória para interpretar o passado, compreender o presente e projetar o futuro (RÜSEN, 2009).

A memória como um eco do passado pode recriar imagens mentais, cogitando novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos. As ressonâncias e os ecos, ao serem revisitados, podem trazer à luz experiências fundadoras através da tomada de consciência acerca das valorizações que vem guiando o momento presente. (PERES, 2009, p. 105).

Um exemplo notável dessa abordagem é evidenciado na pesquisa conduzida por Bose (1994), a qual investiga a memória de idosos que compartilham a experiência de terem vivido no contexto social de São Paulo. Para a autora, trabalhar com essas memórias significa também lidar com a memória social, familiar e grupal.

Para fundamentar seu estudo, Bose (1994) recorre à teoria do filósofo Henri Bergson e sua contribuição para os estudos sobre a memória, notadamente sua rica fenomenologia da lembrança. Bergson explora a relação entre ação e representação, enfatizando que cada imagem formada é influenciada pela imagem contínua do corpo no momento presente. Ele argumenta que não há percepção desvinculada de lembranças, pois estas permeiam as representações dos atos presentes, integrando-se com os detalhes de experiências passadas. Dessa forma, a memória possibilita a conexão do corpo presente com o passado, ao mesmo

tempo em que influencia o processo de representação. Conseqüentemente, a memória é considerada o aspecto subjetivo do nosso conhecimento das coisas (BOSE, 1994).

Nesse contexto, o objetivo central deste trabalho é realizar uma análise das memórias formativas que fundamentam a identidade docente. Essa abordagem oferece uma compreensão mais aprofundada do papel da memória na formação e prática docente, contribuindo para uma visão mais abrangente e contextualizada do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

## 2.5 DESCOBRINDO IDENTIDADES DOCENTES

A formação da identidade é um processo complexo de construção social, no qual um indivíduo, inserido em seu contexto histórico, integra uma diversidade de conceitos. Dentro desses conceitos, destacam-se a ideia de referências duradouras e a presença de interações que fornecem um senso de pertencimento, ao mesmo tempo em que delineiam distinções em relação aos outros (IZA, DFV; BENITES, LC; SANCHES, NETO L; CYRINO, M; ANANIAS, EV; ARNOSTI, RP; SOUZA, NETO S, 2014).

A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros. Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo ("Eu sou para Ti o que Tu és para Mim"). (MELUCCI, 2004, p. 45).

Isso sugere que a identidade não é uma entidade estática, mas sim metamórfica, assemelhando-se às rochas na Geologia, sujeitas a constantes transformações. Essas mudanças são persistentes, como podemos observar na natureza, onde lagartas se metamorfoseiam em borboletas ou girinos se transformam em sapos - destacando assim sua natureza fluida, resultado da interação entre a história pessoal, o contexto histórico e social, e os projetos individuais (CIAMPA, 1987).

Dessa forma, a identidade surge como um produto do processo de socialização, que implica na interação entre processos relacionais - onde o sujeito é percebido pelo outro dentro dos sistemas de ação aos quais pertence - e processos biográficos - que abrangem a história pessoal, habilidades e aspirações.

Essa construção identitária não ocorre de forma isolada, mas sim em relação à identidade que se estabelece com o outro, pois a primeira está intrinsecamente ligada à segunda: a identidade individual é reconhecida através do olhar e da interação com o outro (DUBAR, 1997).

Somente na relação com os outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada destas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem. Pode crescer fisicamente, mas, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena. (ELIAS, 1994, p. 27).

A identidade ocorre da interação dinâmica entre o indivíduo e seu entorno social. É no encontro com o outro que começamos a delinear nossa própria definição, pois, conforme destacado por Bock (1999), é nesse reconhecimento mútuo que encontramos pontos de referência para definir nossa posição em relação aos demais.

Portanto, a identidade não é uma entidade fixa, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, conforme salientado por Dubar (1997). Ela é moldada pela incerteza e pela fluidez, sendo ao mesmo tempo maleável e transitória, refletindo a constante evolução e dinamismo da vida.

É no reconhecimento permanente das nossas singularidades que identificamos a pluralidade dos seres que compõem as nossas "identidades", e é por meio deste conjunto de *processos mutantes* que recompomos constantemente os nossos processos de interação intrapessoal e interpessoal. Desta maneira, seria extremamente incoerente propor ao presente estudo embasamentos teóricos ancorados em antigos referências psicológicos inatistas ou nativistas e ambientalistas ou comportamentalistas/behavioristas. (BUCCINI, 2007, p. 26).

A identidade profissional, inserida no vasto contexto da identidade, é forjada a partir da significação social atribuída à respectiva profissão. Esse processo envolve as tradições que permeiam o campo, estabelecendo um arcabouço de conhecimentos, normas e valores que se harmonizam com as exigências da sociedade (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas

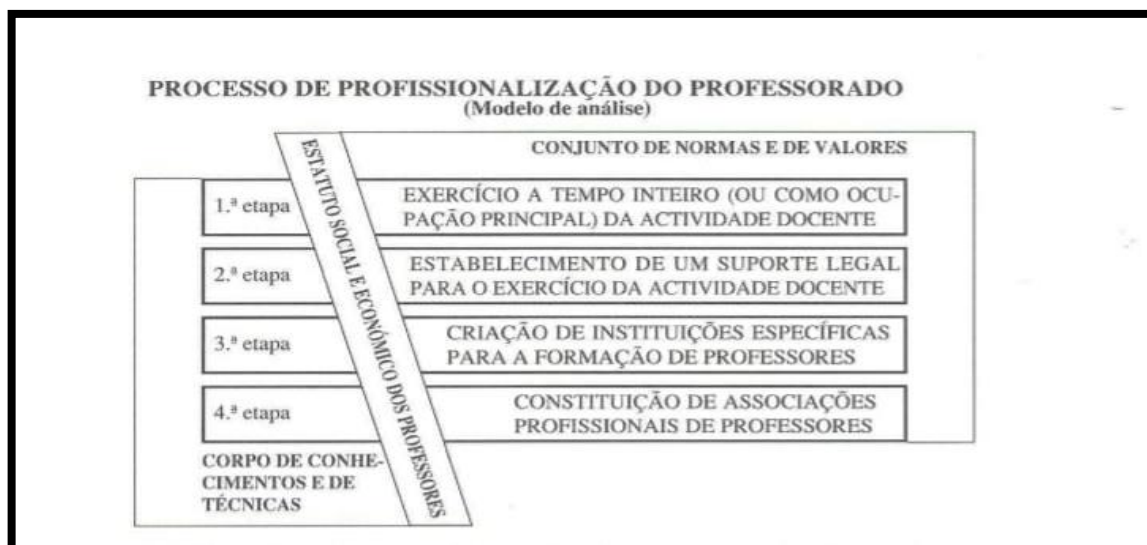
histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...). (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Ser professor é uma jornada marcada por um longo e evolutivo processo, cujas origens remontam a atividades não especializadas, muitas vezes ligadas a figuras religiosas ou leigas. Inicialmente, a prática docente se desenvolveu de forma subsidiária, inserida em congregações religiosas. Nos séculos XVII e XVIII, gradualmente emergiu um corpo de conhecimentos, técnicas, normas e valores que deram forma à profissão de professor, refletindo os avanços da era moderna. Nesse contexto, os professores assumiram um papel mais proeminente no âmbito educacional, acompanhando a ampliação dos currículos escolares. Esse processo demandou especialização e aprimoramento contínuo por parte dos educadores, que dedicaram cada vez mais tempo e energia a essa empreitada (NÓVOA, 1995).

A intervenção estatal provocou uma homogeneização, levando a uma padronização e definição de regras. A partir do século XVIII, a seleção e nomeação de professores foram submetidas à disciplina do Estado, através de licenciamento, exigindo que preenchessem condições mínimas. Isso facilitou a definição de um perfil de competências técnicas, transformando os professores em um tipo específico de funcionário público, alinhado com os projetos e objetivos sociais e políticos predominantes (NÓVOA, 1995).

No século XVIII, a expansão da escolarização ganhou impulso, impulsionada pela percepção de que a instrução era um indicador de status social elevado. Esse contexto estimulou o desenvolvimento de técnicas e ferramentas pedagógicas, culminando na institucionalização de uma formação específica para os professores. No século XIX, surgiram as escolas normais, que desempenharam um papel central na criação e perpetuação de um corpo de conhecimentos e normas profissionais para os educadores. Essas instituições contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura profissional e para a formação de associações de professores (NÓVOA, 1995). Esse processo representa a profissionalização do magistério.

Figura 1 – profissionalização do professorado



Fonte: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto, 1995, p. 19.

Há uma clara delimitação profissional que contribui para a formação de uma identidade docente, pois ser professor implica dominar conhecimentos e habilidades diversificados que possibilitam a realização eficaz desse trabalho. Os professores assumem uma responsabilidade ampla, exigindo uma variedade de saberes e habilidades que compõem sua identidade, provenientes de diversos campos (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) propõe um modelo tipológico dos saberes dos professores, que confere uma identidade específica a eles. Esse modelo parte de uma compreensão plural do saber profissional, relacionando-se aos modos de integração no trabalho docente e às fontes sociais de aquisição.

Figura 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais da aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela sistematização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das 'ferramentas' de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

Essa organização dos saberes dos professores entrelaça a identidade profissional com o desenvolvimento pessoal e profissional, enfatizando que a identidade docente é moldada pelo movimento das trajetórias pessoais, sociais, formativas e profissionais. Esse processo contribui para a expressão da diversidade diante da natureza humana de se reinventar, concebendo a identidade como um processo contínuo de (re)configuração e reconstrução do sujeito ao longo de sua história de vida pessoal, coletiva e profissional (MELO, 2018).

A profissão de professor, assim como todas as demais, se constrói em um contexto e momento históricos específicos, sendo um processo de construção em constante evolução, não um dado imutável (PIMENTA, 1997). É um processo de aprendizagem que:

[...] parte da ação para voltar a ela; permite a construção pessoal de saberes reconhecidos a partir de uma experiência compartilhada. É organizada em torno de um vaivém entre ação e reflexão que permite, pela verbalização, tomar consciência dos saberes adquiridos para formalizá-los e fazê-los reconhecer. (DUBAR, 2009, p. 213)

A busca pela identidade docente, como descrita por Franco (2006), implica em um processo dinâmico e em constante evolução, no qual os professores estão sempre em movimento, buscando se transformar e se adaptar às demandas do contexto educacional. Essa jornada requer a integração contínua entre o conhecimento teórico e prático ao longo de toda a vida profissional.

Nesse contexto, pesquisas como esta Tese de Doutorado em Educação, que se fundamentam nesses pressupostos teóricos e conceituais, têm como objetivo analisar as memórias de professores de História, especialmente suas memórias formativas ao longo da vida, por meio da autobiografia. Para isso, é essencial adotar uma metodologia rigorosa e adequada, como será detalhado a seguir.

### 3 METODOLOGIA: ARQUÉTIPO DA PESQUISA

*[...] methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13).*

Este capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados para realizar esta Tese de Doutorado. A metodologia é fundamentada na análise de conteúdo das narrativas autobiográficas dos professores de História, conforme proposto por Bardin (1977). São apresentadas as etapas do processo de análise, incluindo pré-análise, exploração do material, categorização ou codificação e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

#### 3.1 A ESCOLHA DELIBERADA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

O estudo do texto e do discurso tem sido uma área de investigação há muito tempo, abordada de várias perspectivas. Essa noção permite transcender a ilusão da transparência dos fatos sociais e evitar o perigo da compreensão espontânea. Surgem então a hermenêutica, a retórica e a lógica como atitudes interpretativas que fazem parte da busca pelo conhecimento (BARDIN, 1977).

A hermenêutica é a teoria da verdade e o método que busca universalizar o processo interpretativo a partir de uma base histórica concreta e pessoal (GADAMER, 1997). Por sua vez, a retórica é o mecanismo através do qual a verdade absoluta não pode ser assegurada, mas que permite desenvolver argumentos e comunicar-se com segurança relativa, seguindo normas mínimas de racionalidade. Não se trata necessariamente de alcançar a verdade absoluta, mas sim do que é considerado razoável e lógico (PAULINELLI, 2014).

Enquanto isso, a lógica se preocupa com as regras do raciocínio, sendo definida como a ciência das leis necessárias do entendimento e da razão em geral, a forma básica do pensamento humano (KANT, 2009). Essas atitudes analíticas continuam a existir com a Análise de Conteúdo. Porém, sustentada por processo técnico de validação que buscava se adaptar às normas científicas.



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42).

Seu surgimento se dá no século XX, nos Estados Unidos. Nesse período, há um verdadeiro fascínio pela contagem, medida, racionalização, que leva a uma busca incessante pela descrição objetiva, sistemática, quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, dos textos.

As ciências humanas, na metade do século XIX, passaram a seguir o modelo das ciências da natureza, e em seus estudos e pesquisas procuraram as características do empirismo, da objetividade, da experimentação, da validade. Um modelo que muito cedo teve reconhecido seus limites e inadequações ao objeto de estudo (o ser humano). (OLIVEIRA, E; ENS, R. T; FREIRE ANDRADE, D. B. S; MUSS, C. R, 2003, p. 4).

Isso propicia uma querela observada nas ciências humanas: abordagem qualitativa e abordagem quantitativa. Na primeira, o que serve de informação é a frequência. Na segunda, o que serve de informação é a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.

Nesse sentido, a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente de alcance descritivo, pelo contrário, torna-se consciente de que a sua função ou seu objetivo é a inferência, pois pode a partir dos resultados da análise regressar as causas (BARDIN, 1977).

No início da década de 1970, estudiosos franceses, dentre eles a própria Laurence Bardin, passaram a manifestar suas insatisfações com a definição de Berelson e Lazarsfeld e com a rigidez de seus métodos, inquirindo sobre a validade do procedimento para análise dos dados e dos resultados das investigações. Dessa averiguação, resultou outro entendimento da Análise de Conteúdo que buscou superar o caráter exclusivamente descritivo; desta feita a função era a obtenção de inferências, baseadas em indicadores de frequência, que poderiam auxiliar na análise detalhada das causas e dos objetivos de determinados fenômenos. Essa percepção da técnica provocou, aos poucos, a adesão de pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, a etnologia, a história, a comunicação, a psiquiatria, a educação, as ciências políticas, dentre outras. (PIRES; OLIVEIRA; TOSTA, 2020, p. 170).

No âmbito das pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo se destaca por suas características singulares, sendo, antes de tudo, aceita com o propósito de qualificar a existência do sujeito, suas percepções em relação a determinado objeto e seus fenômenos, o que possibilita a identificação de indicadores, sejam eles quantitativos ou não, e a formulação de conclusões (OLIVEIRA, E; ENS, R. T; FREIRE ANDRADE, D. B. S; MUSS, C. R, 2003).

A opção por este método de análise pode ser explicitada pela primordialidade de suprir as incertezas decorrentes das hipóteses e dos pressupostos e da necessidade de realce da leitura por intermédio da leitura. Esta atua por meio da compreensão dos significados e da imposição de desvelamento das relações estabelecidas, além da fala propriamente dita. (FRANCISCO; AZEVÊDO; FERREIRA; CAITANO, 2021, p. 3).

Dessa forma, é uma hermenêutica contratual controlada baseada na dedução, a inferência, “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24). É um esforço de interpretação que oscila entre dois polos: rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade, que na área de educação pode ser um instrumento de grande utilidade em estudos em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão, auxiliando o pesquisador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (FRANCISCO; AZEVÊDO; FERREIRA; CAITANO, 2021).

Além disso, a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo, no plural) é método altamente empírico que se adaptam conforme o tipo de discurso em questão e o objetivo interpretativo almejado. Como observado por Bardin (1977), não há uma abordagem pronta na análise de conteúdo, mas sim algumas regras básicas que, por vezes, são difíceis de aplicar integralmente. Foi ao considerar essas características que decidimos adotar a técnica de Análise de Conteúdo. Nas próximas seções, apresentaremos de forma mais clara como conduzimos sua operacionalização.

### 3.2 RUMO À DESCOBERTA: ETAPAS DA PESQUISA

Para realização desta pesquisa de Análise de Conteúdo, seguimos os seguintes passos:

Etapas da Análise de Conteúdo na perspectiva - Bardin (1977)

1. Pré-Análise
2. Exploração do Material
3. Tratamento dos Resultados
4. Inferência e Interpretação dos Dados

Fonte: Bardin (1977).

A primeira fase é a pré-análise, que consiste em organizar o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Segundo Bardin (1977, p. 96-101), a pré-análise envolve a realização de cinco etapas, conforme consta a seguir.

Primeira fase da Análise de Conteúdo - Pré-análise

1. Leitura Flutuante
2. Escolha dos Documentos
3. (Re)formulações de Objetivos e Hipóteses
4. Formulação de Indicadores
5. Preparação do Material

Fonte: Bardin (1977).

### 3.2.1 Prelúdio: pré-análise

Essa é a fase de organização, corresponde a um período de intuições que tem por objetivo sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais de maneira a conduzir as demais etapas posteriores da pesquisa. É por aí, que começa a organização do material que será útil à pesquisa. Nesse momento, é imperioso sistematizar as ideias preliminares em quatro etapas: *a leitura flutuante; escolha dos documentos; (re)formulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores*, que fundamentarão a interpretação (BARDIN, 1977).

Etapas da pré-análise

1. Leitura flutuante
2. Escolha dos documentos
3. (Re)formulações de objetivos e hipóteses
4. Formulação de indicadores
5. Preparação do material

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

O processo teve início com a leitura das seguintes obras: "Os professores e sua formação", "O regresso dos professores", "Formação de Professores e Profissão Docente" de Nóvoa (1992a, 1992b, 2007a, 2007b); "O método (auto)biográfico e a formação" de Nóvoa e Finger (1988); "Narrativas de professores: criações, tessituras de memórias" de Papini; "Trajetórias e processos formativos na/docência: memórias e [re]significações" de Peterini Marquezan; e "História e Memória" de Le Goff (2003); além de "A memória coletiva" de Halbwachs (1990) e "Análise de Conteúdo" de Bardin (1977).

Com base nessa bibliografia, procedemos à seleção dos documentos ou fontes, que se deu via memoriais formativos e bibliografias. Esses dados foram obtidos através de dois métodos distintos: contatos diretos e pesquisa bibliográfica (Lakatos, 2003). Enquanto o memorial formativo consiste em narrativas autobiográficas, as bibliografias representam construtos metodologicamente racionalizados.

[...] nada nasce do nada e tese tão pouco! A nossa capacidade de pensar ordenadamente necessita de treino, um fio condutor estímulos concretos, que provém grande parte de uma boa bibliografia. Ah, mas reunir, ler, reler e analisar uma bibliografia decente consome tempo, energia e dinheiro. Só ela não garante um bom trabalho final, mas é impossível um bom trabalho que não tenha uma boa bibliografia. Qualidade custa caro, mas economizar aqui pode custar mais e de forma Irreversível! (FREITAS, 2012, p. 228).

Dentro desse bojo, conduzimos uma pesquisa qualitativa fundamentada no viés epistemológico e metodológico da autobiografia, aplicada no campo da educação. Nesse sentido, "a pesquisa narrativa envolve a reconstrução da experiência pessoal em relação com o outro e com o contexto social" (apud Barreiro; Erbs, 2016, p. 70). Utilizando esse arcabouço metodológico, "reconstruímos" as trajetórias formativas dos professores de História por meio de suas narrativas autobiográficas, em particular o memorial formativo. Acerca do memorial formativo, Passeggi (2008, p. 120) descreve que:

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Para Brito (2010, p. 57), o memorial é um “[...] relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”. É um depoimento escrito de uma narrativa feito a partir da remuneração reflexiva de fatos passados experienciados, um instrumento pertinente a pesquisa narrativa, pois permite a produção de dados (MELO, 2018).

Em suma, tal recurso compreende a palavra escrita das memórias, pautada na reflexão dos episódios. Além disso, foi explicitado para os professores que a escrituração desse material está além do tempo cronológico, pois a escrita acompanha os gatilhos da memória, ou seja, não segue uma linearidade dos fatos, mas acompanha o tempo da significação dos acontecimentos no descortinar do pensamento reflexivo do narrador. A proposta de uso dessa ferramenta veio possibilitar a reflexão dos participantes da pesquisa sobre a sua identidade profissional, revelando os elementos constitutivos dessa construção. (MELO, 2018, p. 47).

Dessa forma, podemos tomá-lo como um dispositivo reflexivo e formativo, ao mesmo tempo como dispositivo avaliativo e certificativo. Possui, portanto, uma dimensão formativa e uma dimensão avaliativa, pois em sua dimensão formativa permite que o ator-autor em formação desenvolva o exercício da reflexão sobre si e sua formação e inserção profissional, além apropriando-se de seus processos formativos, se autoformando, se autoavaliando, e reinventando a si mesmo (NASCIMENTO, 2010).

[...] buscam materializar, por meio do registro escrito, os modos como os professores reconhecem, compreendem e declaram as múltiplas mediações que os constituem e que os constituíram como profissionais da educação e possibilitam a visibilidade dos processos como esses mesmos professores se apropriam e se apropriaram dos saberes específicos da prática docente. (GUEDES-PINTO E BATISTA, 2007, p. 31).

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto,

inclusive conferencias seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATUS; MARCONI, 2003, p. 183).

Dessa vastidão de possibilidade, optamos por uma amostra de livros variados e pertinentes. Portanto, consideramos a pesquisa bibliográfica anda longe de ser mera repetição do que já foi dito ou escrito, pois propicia novos olhares e conclusões diferentes, inovadoras (TRUJILLO, 1974). Além das já citadas no decorrer desta tese, outras Teses, dissertações, artigos e livros sobre o tema aqui posto.

Essa variedade de fontes nesta pesquisa decorre de termos partido da noção de que os “[...] fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática” (BLOCH, 2002, p. 54). E onde “[...] calcular é impossível, impõe-se sugerir (BLOCH, 2002, p. 55).

Daí, surgiu a formulação da hipótese e dos objetivos.

### **Hipótese**

As memórias formativas dos professores de História são compostas não apenas pela sua formação acadêmica, mas também por outros espaços de sociabilidade que fazem parte de sua história de vida, um pressuposto das pesquisas de Nóvoa (NÓVOA, 2003).

### **Objetivo Geral**

Analisar as memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, durante o processo de construção de sua identidade docente.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Refletir sobre os aspectos teóricos e conceituais que abrangem a abordagem qualitativa, a pesquisa em educação, a biografia, a memória e a identidade docente;
- 2) Apresentar a metodologia utilizada nesta tese de doutorado, que adotou a análise de conteúdo;
- 3) Analisar, a partir das autobiografias, especificamente as memórias formativas dos professores de História.

Após isso, procedeu-se à elaboração da referenciação dos índices e à formulação de indicadores. Os índices representam elementos textuais a serem analisados, como menções explícitas a temas ou mensagens específicas, enquanto os indicadores quantificam a frequência com que esses temas aparecem no texto. A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores são estabelecidas por meio de excertos dos documentos, visando fundamentar a interpretação final. Esses procedimentos foram delineados a partir do desmembramento relacionado às

categorias de Trajetória de Vida, Trajetória de Vida Profissional e Trajetória de Vida Acadêmica, conforme a tabela abaixo:

<b>Etapas</b>
Elaboração da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores
- Os índices são elementos do texto a serem analisados, como a menção explícita de um tema ou mensagem.
- Os indicadores representam a quantidade de vezes que o tema é repetido, ou seja, sua frequência no texto.
- A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores são determinados por meio de excertos de textos nos documentos para fundamentar a interpretação final.
- Os índices foram traçados a partir do desmembramento relacionado às categorias de Trajetória de Vida, Trajetória de Vida Profissional e Trajetória de Vida Acadêmica.

Por fim, na etapa de preparação do material, dedicamos-nos à análise minuciosa de cada memorial de formação. Isso permitiu a retomada dos processos formativos com um olhar atento, possibilitando a interpretação dos acontecimentos e das atitudes tomadas em relação à aprendizagem ao longo da formação, com base em experiências passadas. Essa análise foi viabilizada pela etapa subsequente, a análise do material.

### 3.2.2 Horizontes: análise do material

Essa é a fase de exploração, corresponde a um período de trabalho com o material sistematizado e operacionalizado anteriormente. Nesse momento, é imperioso sistematizar em duas etapas: *transformar e organizar os dados em unidades e permitir a descrição das características mais pertinentes do conteúdo analisado* (BARDIN, 1977).

#### Etapas da exploração do material

1. Transformar e organizar os dados em unidades
2. Permitir a descrição das características mais pertinentes do conteúdo analisado

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

Seguindo isso, transformamos e organizamos os dados em unidades, unidades de codificação ou de registro, que é o elemento que serve para identificar o que se busca. Quando existe ambiguidade de sentidos dos elementos classificados é necessário que se defina a **unidade de contexto** que são superiores a unidade de codificação ou de registro.

Para Bardin (1977, p. 107), uma “Unidade de Contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da Unidade de Registro) são ótimas para que se possa compreender o significado exato da Unidade de Registro”. Assim, as Unidades de Contexto determinam que parte do material recolhido necessita ser analisada para caracterizar uma dada Unidade de Registro.

As Unidades de Registro são “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (BARDIN, 1977, p. 104). Então, os excertos dos conteúdos vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro. Os Eixos Temáticos são as articulações com as Unidades de Registro por meio de um procedimento minucioso de interpretação das similaridades, confluências e divergências. As Categorias de Análise são concebidas por Bardin (1977, p. 117) como sendo um movimento de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Previamente, delimitamos 3 categorias: **Trajetória de vida, Trajetória de vida profissional e Trajetória de vida acadêmica**, pois partimos do pressuposto de que a constituição do ser professor, sua identidade, é um lugar/movimento de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional, ou seja, não se faz somente pela formação acadêmica, realiza-se ao longo da história de vida e nos diversos espaços, indicotomizável a relação entre o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 2003).

Entre os tipos de análise apresentadas por Bardin (1977, p. 105), utilizamos a análise categorial que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico estudado”.

Na presente pesquisa, os "núcleos de sentido" referem-se aos principais temas (unidades de registro) emergidos dos excertos, que são recortes ou trechos



significativos (unidades de contexto) provenientes das respostas e depoimentos dos participantes. Esses temas, definidos como "núcleos de sentido", inter-relacionam-se por meio de confluências e divergências entre si, objetivando auxiliar no processo de constituição dos Eixos Temáticos e das Categorias de Análise que darão suporte às nossas interpretações e inferências.

Essa abordagem permite compreender a significação por meio da análise categorial, onde se considera a totalidade de um texto. Consiste em um método de categorias, espécie de gavetas ou rubricas de significado, bem concebido para satisfazer os critérios de ordem na aparente desordem. Envolve classificar os diferentes elementos nas diversas categorias, traduzindo alguma ordem na confusão inicial (BARDIN, 1977). As regras devem ser:

Homogêneas: pode ser ia dizer que "não se misturar alhos com bugalhos";  
 Exaustivos: esgota a totalidade do texto;  
 Exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;- objetivas: codificadores diferentes deve chegar a resultados iguais;  
 Adequados ou pertinentes: isto é adaptadas ao conteúdo e objetivo.  
 (BARDIN, 1977, p. 22).

Representamos, abaixo, essas categorias de análise:

Categorias de análise	
Trajetória de vida	
Trajetória de vida profissional	
Trajetória de vida acadêmica	

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

As categorias apresentadas acima subsidiaram a atividade de recorte dos conteúdos, que agrupados em função de suas significações, constituíram as unidades de análise. Uma categorial ou análise temática "[...] consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (BARDIN, 1977, p. 131).

Após a realização desses procedimentos, dedicamos-nos à leitura exaustiva e meticulosa de cada memorial formativo. Utilizando as categorias previamente estabelecidas, organizamos os excertos de cada memorial, situando-os

nas categorias surgidas a partir das leituras sistematizadas, bem como nos referenciais teóricos que fundamentam toda a pesquisa.

### 3.2.3 Dados e Significados: Interpretação

Nesta fase se tem uma visão totalizadora. Aqui, o pesquisador narra o processo a partir da interpretação das fontes, da conexão dos fatos narrados. Nesse momento, é imperioso sistematizar em três etapas: *tratamento dos resultados brutos; retornar ao referencial teórico e retratar o que se esconde sob os documentos selecionados* (BARDIN, 1977).

Etapas do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados	
	Tratamento dos resultados brutos
	Retornar ao referencial teórico
	Retratar o que se esconde sob os documentos selecionados

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

Os dados coletados foram organizados, divididos e analisados, segundo as categorias de análise identificadas, que se apresentaram de modo interligado, oferecendo a interpretação processos formativos, possibilitando o esclarecimento de aprendizagens presentes a partir de experiências passadas. Aqui os dados foram organizados de forma que possibilitem fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação, que ensejam a interpretação, que procura dar sentido mais amplo das respostas que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Na análise qualitativa os procedimentos analíticos passam a depender da capacidade do estilo do pesquisador, pois para interpretar os resultados, precisa de ir além da leitura dos dados, com vistas à integração universo mais amplo em que poderão ter algum sentido, procedimento que faz parte dos fundamentos teóricos da pesquisa, dos conhecimentos acumulados em torno das questões abordadas (GIL, 2008).

De grande valia foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1979, p. 31). Considerando fundamentos de categorias como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. As informações coletadas

foram analisadas de maneira sistemática, fazendo uso das categorizações desenvolvidas com base nos documentos selecionados. Para Bardin (1979, p. 146), “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que permitiu o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

A análise foi conduzida conforme as diretrizes da análise de conteúdo, que se baseia em um conjunto de técnicas para descrever objetivamente o conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Utilizamos a inferência como uma operação lógica para extrair consequências das proposições encontradas nos relatos dos participantes, permitindo inferir conhecimentos sobre as condições de produção ou recepção dos mesmos. Essa inferência é apoiada por indicadores, sejam quantitativos ou qualitativos.

É importante ressaltar que tanto essa metodologia quanto todos os protocolos metodológicos possuem seus alcances e limitações. O objetivo de compreender as fontes e os processos individuais só pode ser alcançado através de uma "hermenêutica da relação", na qual o pesquisador e o autor dos relatos interagem em um processo de construção mútua de significados (DELORY-MOMBERGER, 2012). Mesmo quando fundamentado metodologicamente, o pesquisador está limitado a "contar" aquilo que lhe é relatado pelos participantes. Isso representa tanto uma limitação quanto uma riqueza da ciência humana, refletindo a complexidade e a profundidade das experiências humanas.

## 4 REVELANDO IDENTIDADES: MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

*[...] O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades que distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em Ciências Sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem. (FINGER; NÓVOA 2010, p. 23).*

Este capítulo investigou as memórias formativas dos professores de História por meio de memoriais formativos (narrativas autobiográficas), conforme esta Tese de Doutorado propôs. Inicialmente, foram apresentados os professores de História, seguido pela exposição de suas memórias formativas. Posteriormente, identificamos e analisamos essas memórias através das categorias Trajetória de vida, Trajetória de vida profissional e Trajetória de vida acadêmica (BARDIN, 1977). Desta forma, pudemos revelar o processo de constituição de sua identidade docente.

### 4.1 RETRATOS DA EXPERIÊNCIA: APRESENTANDO OS PROFESSORES

A importância de apresentar quem são os professores de História que fazem parte desta Tese de Doutorado reside no reconhecimento da singularidade de cada educador, para assim guiar na compreensão do impacto que suas experiências pessoais e profissionais têm em sua prática pedagógica, influenciando diretamente a construção de suas identidades docentes. Professores de História:

#### 1. Marcos Fernandes Lima

- Idade: 43 anos
- Naturalidade: Piauí
- Formação: Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

#### 2. Fabrizio Francisco Moreira Cunha

- Idade: 34 anos
- Naturalidade: Piauí
- Formação: Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

3. Cláudio Barros Araujo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: 54 anos</li> <li>• Naturalidade: Maranhão</li> <li>• Formação: Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)</li> </ul>
4. Álvaro Fernando Lisboa da Silva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: 30 anos</li> <li>• Naturalidade: Piauí</li> <li>• Formação: Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)</li> </ul>
5. Marcelo Cardoso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: 40 anos</li> <li>• Naturalidade: Piauí</li> <li>• Formação: Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)</li> </ul>
6. Ana Clara Sales de Lima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: 23 anos</li> <li>• Naturalidade: Piauí</li> <li>• Formação: Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)</li> </ul>
7. Giselle Maria Silva Cruz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: 24 anos</li> <li>• Naturalidade: Piauí</li> <li>• Formação: Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)</li> </ul>

Cada um desses professores de História traz consigo uma bagagem única de experiências, oriundas de suas origens, trajetórias acadêmicas e jornadas profissionais, vejamos, a seguir, suas memórias formativas.

#### 4.1.1 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MARCOS

Meu interesse por História começou desde muito cedo devido, principalmente, a influência do meu irmão mais velho e sua militância no Movimento Estudantil Secundarista. Aos 10 anos de idade eu já estava inserido em seu círculo de amizades (do meu irmão), e nele se discutia muito sobre aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira, além da própria conjuntura política mundial e piauiense. Discutia-se bastante sobre aspectos da própria militância estudantil e política e naquele momento eu já achava interessantes os aspectos políticos da sociedade e, portanto, passei a me interessar pelo conhecimento histórico por conta desse contexto em que eu estava me inserindo naquele momento. Eu morava com meus avós paternos, então tinha pouco contato com meu

irmão e minha família, mas o pouco contato que eu tinha, naquele momento, foi suficiente para que chamasse a minha atenção e despertasse o meu interesse. Lembro-me perfeitamente como as manifestações do Fora Collor, em 1992, foram um marco decisivo para que eu me encantasse pelo conhecimento histórico e por política. Eu tinha 11 anos e estudava no centro de Teresina. Meu irmão estudava na antiga Escola Técnica Federa do Piauí, atual IFPI, e era diretor do Grêmio Estudantil, que por sua vez era uma das principais entidades estudantis que organizavam as manifestações, arrastando multidões de jovens para as ruas, além, evidentemente, dos partidos políticos e sindicatos. Eu estudava numa escola particular, mas nos organizávamos para participar das manifestações e mesmo depois dos primeiros dias de atos, quando a escola passou a ameaçar que participasse do Movimento, nós fugíamos da escola para participar das Manifestações de Rua. A partir daí meu interesse foi crescendo cada vez mais, e logo em seguida eu fui morar com meus pais e passei a ser inserido cada vez mais dentro desse ambiente de militância política que o meu irmão frequentava. Como eu não entendia bem sobre os assuntos que eles sempre estavam a discutir, eu era bem mais novo que todos os amigos dele, que aos poucos foram se transformando em meus amigos e amigas também, passei então a ler, estudar e me interessar cada vez mais e mais sobre leituras na área de história, filosofia, política, sociologia etc.

Do final da infância, passando por toda a adolescência, e chegando até o momento de fazer vestibular e decidi qual curso eu escolheria, muitos outros acontecimentos foram marcantes ao longo dessa trajetória, mas sem dúvida nenhuma nesse momento inicial foi marcante para criar um norte que me guiaria até o curso de História na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde meu irmão estudava e fazia, inclusive, o curso de História. Quando ele estava no último período eu estava entrando na UFPI. Mas antes disso ainda cursei um período de Geografia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), além de pensar em fazer Matemática, Física, Jornalismo, Filosofia, dentre outros cursos, mas ao final eu fiquei cursando apenas História, tranquei o curso de Geografia e não mais retornei, pois tive que conciliar a vida acadêmica com a vida de militante estudantil na UFPI, com o trabalho e os projetos de pesquisa e extensão que passei a frequentar a partir do meu ingresso na UFPI.”

“Minha experiência profissional começou muito cedo, pois na época conseguimos estágios remunerados desde o segundo ou terceiro semestre, na prefeitura de Teresina, através do CIEE – Centro de Integração Escola-Empresa. Como eu já tinha a matrícula de Geografia um pouco mais adiantada que a do curso de História, consegui um estágio remunerado na zona rural de Teresina quando estava cursando ainda o segundo semestre de História na UFPI, onde eu lecionava as disciplinas de História e Geografia nessa escola da zona rural norte da capital. Além disso, a experiência com as Monitorias no curso de História ajudaram bastante a me decidir pelo caminho da docência, além do Projeto de Extensão que participei na UFPI, PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, onde fiquei do final do primeiro semestre da graduação em História até o fim do curso, como Aluno Pesquisador, onde desenvolvíamos pesquisas na área de Educação do Campo, elaborávamos materiais pedagógicos para formação de professores leigos e onde éramos responsáveis pela própria formação desses professores e dessas professoras que atuavam nas áreas de assentamento no estado do Piauí.

Além dessas experiências, a própria militância estudantil e política foram fundamentais para a minha formação docente pois ao participar de várias gestões do Centro Acadêmico de História, duas gestões do DCE – Diretório Central dos Estudantes, e de vários Comandos de Greve na UFPI, junto aos docentes e demais servidores e servidoras da UFPI, realizamos diversas aulas públicas sobre diversos temas, mas sempre voltados ao debate sobre uma Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, onde desenvolvíamos vários debates ligados aos estudos desenvolvidos em algumas disciplinas da área de História.

Por fim, não poderia deixar de citar a própria experiência política como fundamental nessa trajetória de vida profissional pois devido a essa experiência política ministrei alguns cursos de formação para militantes mais novos e isso sempre foi um estímulo ainda maior para que eu continuasse na docência, especialmente com uma formação mais crítica e voltada para a defesa de uma Educação Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade para todos, todas e todes.

Em relação à minha trajetória de vida acadêmica, essa se mistura e se confunde bastante com a minha própria trajetória de vida profissional e mesmo com a trajetória de vida, pois como podemos perceber, mesmo nesse breve relato, as três se confundem e se cruzam em vários momentos e foi justamente o

entrelaçamento desses três caminhos formativos que produziram tanto o ser humano, como o professor, o pesquisador, o militante político e o historiador que me tornei.

Mas nessa longa caminhada, que ainda está em curso, e passando desde o Curso Técnico em computação na Escola Técnica Estadual do Piauí – PREMEN NORTE; pela Graduação (dois semestres em Geografia na UESPI, Campus Pirajá, e toda a Graduação em História na UFPI); além da Especialização realizada na UESPE, Campus Clóvis Moura; e do próprio Mestrado em História Social na UFMA; como agora no Doutorado em História Social, pela UFRGS, em todos esses distintos momentos, e evidentemente que em níveis distintos de influência, mas os primeiros passos dados no começo da Trajetória de Vida, quando os olhos da criança que ainda era, brilharam ao ver aquelas gigantescas manifestações pelo Fora Collor, em 1992, passando por cada etapa de minha experiência de vida, foram fundamentais para os caminhos trilhados em minha Trajetória Acadêmica, pois apesar de ter tido uma boa formação educacional ao longo desse trajeto nas disciplinas, projetos de pesquisas e de extensão, além das monitorias que participei, bem como eu várias disciplinas ao longo de cada estágio educacional citado anteriormente, posso dizer que uma parte significativa de minha experiência e formação acadêmica se deu na própria experiência e militância política que fui experienciando ao longo de toda essa caminhada. Especialmente nas muitas greves em que eu participei ainda enquanto estudante de graduação do curso de História na UFPI, onde tive a oportunidade de estudar, para além da sala de aula tradicional, com vários professores e professoras de outras áreas dos diversos cursos da UFPI.

Evidentemente que alguns e algumas docentes se destacaram ao longo desse meu percurso formativo, como os professores da graduação João Kennedy Eugênio, em diversas disciplinas e monitorias que cursei com ele, em especial as disciplinas mais teóricas do curso; Paulo Ângelo, especialmente nas disciplinas de História Antiga e Medieval; Antônio Melo Filho e Antônio Fonseca dos Santos Neto, com as disciplinas mais voltadas aos estudos de Brasil, desde a colônia até o Brasil Contemporâneo, cursadas com estes dois professores; além da minha orientadora, professora Maria do Socorro Rangel, com quem aprendi a me tornar um pesquisador e historiador mais qualificado e comprometido com uma pesquisa voltada para as questões sociais. Na especialização tive o prazer de ser aluno da professora Cláudia Fontineles, na época professora da UESPI, atualmente na própria UFPI, onde as



leituras e debates ao longo da primeira disciplina do curso, Concepções e Fundamentos do Conhecimento Histórico, me ajudaram a consolidar uma formação historiográfica ainda mais sólida, e me lembraram bastante das aulas e dos debates nas disciplinas que cursei com João Kennedy Eugênio. No mestrado, além de minha orientadora, a professora Isabel Ibarra, o professor Baccega foi fundamental para minha formação acadêmica; e agora mais recentemente, no doutorado, as leituras e debates realizados com minha orientadora, Natália Pietra, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tanto nas orientações, como nas disciplinas que cursei com ela, bem como nos debates do Grupo de Estudo de História e Gênero, coordenado por ela, foram essenciais para a formação acadêmica, humana e política que, ao meu ver, são indissociáveis, e como podemos observar, a partir do meu relato de vida, estão profundamente imbricadas.

Muitos outros professores e professoras fizeram parte importante dessa caminhada, tanto positiva quanto negativamente, estes últimos me ajudaram a compreender o que eu não deveria fazer, enquanto professor e pesquisador, para ser um bom historiador. Em relação às leituras, difícil destacar algumas poucas leituras pois diversos autores e autoras foram extremamente importantes nessa trajetória de minha formação acadêmica, mas alguns se destacaram: Carlo Ginzburg, Eric Hobsbawm, Ecléa Bosi, Eder Sader, Clóvis Moura, Karl Marx, Frederich Engels, Leon Trotsky, Vladimir Lênin, Giorgio Agamben, Virgínia Woolf, Antoine de Saint-Exupéry, Antônio Gramsci, Slavoj Žižek, Rosa Luxemburgo, Leandro Konder, Nahuel Moreno, Ricardo Antunes, Alysson Mascaro, Alberto da Costa e Silva, Alfredo Bosi, Luís Felipe de Alencastro, Manoel de Barros, José Saramago, Jorge Luís Borges, Paulo Leminski, Ferreira Gullar, Milan Kundera, Ademar Bogo, István Mészáros, Roseli Calette Caldart, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, além, evidentemente, de todos e todas os professores que citei anteriormente; bem como cantores/compositores da MPB e do Rock nacional como: Milton Nascimento, Belchior, Gonzaguinha, Zeca Baleiro, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, Lenine, Chico César, Guilherme Arantes, Tom Zé, Vanessa da Mata, Lô Borges, Ney Matogrosso, Maria Bethânia, Gal Costa, Elis Regina, Clube da Esquina, Ednardo, Validuaté, Titãs, Engenheiros do Hawaii, Humberto Gessinger, Nando Reis, Arnaldo Antunes, Edvaldo Nascimento, Narguilê Hidromecânico, Óbtus, Cordel do Fogo Encantado, IRA, dentre inúmeros outros.

Como faço questão de destacar que minha formação acadêmica está intimamente ligada aos filósofos e filósofas, literatos e literatas, e cantores/cantoras-compositores/compositoras que fizeram parte de minha formação, além dos historiadores e historiadoras de formação, o que se expressa diretamente em minha docência atualmente e enquanto pesquisador/historiador também, pois todas essas distintas áreas de referências estão presentes em minhas pesquisas e escrita historiográfica. Evidentemente que alguns e algumas em maior ou menor escala a depender dos temas abordados em cada momento, pesquisa ou aulas.

#### 4.1.2 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA FABRÍZIO

Certamente a primeira inspiração que tive em minha vida para querer e desejar ser professor de História se deu com meus próprios professores desta disciplina que para mim sempre foi tão cativante desde cedo na escola. Os meus professores (e não somente os de História) me influenciaram de forma significativa, não apenas em minha vida profissional, mas como ser humano; e eles me influenciam até hoje no professor que sou e me tornei. Meus professores eram como heróis para mim e eu me espelhava neles, queria me tornar um deles e ser como eles quando eu crescesse. História era a minha disciplina favorita desde a minha mais tenra idade no ensino fundamental e inclusive eu ajudava meus colegas com dificuldade na matéria, cheguei até a assumir minha própria turma para revisar o conteúdo em um dia antes da prova de História, já no ensino médio Cresci com essa profunda admiração dentro de mim e o desejo (como uma vocação) de me tornar professor algum dia, mesmo diante de tanta reprovação que a profissão sofria ( e sofre), no meio social que eu frequentava, justamente pela questão financeira e salarial: se até meus próprios professores me demoviam de tal ideia, imagine meus pais e a família como um todo!... Em virtude de tais circunstâncias, prestei vestibular para o curso de Direito, o qual cursei por cerca de metade de seu tempo integral, mas não me adaptei, e, armando-me de coragem, enfrentei a minha família e meu círculo social para fazer o curso que eu tanto sonhava e via como minha vocação: Licenciatura Plena em História!

Iniciei minha trajetória como professor de História em 2013, aprovado em primeiro lugar em um processo seletivo para Professor Substituto do Estado do Piauí, assumindo o cargo em duas escolas públicas de Teresina: na Unidade

Escolar Álvaro Ferreira, bairro Piçarra, e na Unidade Escolar Antônio Tarcísio, bairro Planalto Uruguai. Foi minha primeira experiência docente de fato, assumindo uma sala de aula como profissional, eu estava bastante ansioso e tive a felicidade imensa de me realizar no ofício da profissão, como assim eu imaginava e tinha bastante expectativa. Principalmente o ano foi bastante prazeroso e produtivo na primeira escola citada, pois lá eu atuei no ensino médio (nas três séries), etapa da educação básica pela qual tenho preferência em ser professor, considero mais instigante, desafiador e os alunos já são maiores em idade, o que considero mais fácil no tratamento pessoal; na segunda escola, assumi uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em que tive mais trabalho e dor de cabeça, por causa das condições precárias em que a escola se encontrava, com estrutura deficiente para o trabalho e alunos bastante indisciplinados. No ano seguinte, 2014, meu contrato temporário na Seduc (PI) seria renovado, porém eu optei pela não renovação e por assumir o cargo de professor de História em uma escola particular bem renomada e famosa em Teresina: claro que a questão financeira e salarial foi determinante em minha decisão, mas não só ela, pois era a mesma escola em que estudei e que falei anteriormente, e que admirava muito os meus professores. Lá assumi cinco turmas do 6º ano do ensino fundamental e me vi realmente sobrecarregado, pois eu ainda conciliava o trabalho com o próprio curso de História na universidade. Tal sobrecarga culminou em 2015 (ano em que me envolto na elaboração da monografia para conclusão do curso) numa crise mental de “burnout”, que acabou se transformando em uma depressão que obrigou o meu afastamento do trabalho e também dos estudos, adiando inclusive a defesa da monografia e a colação de grau para o ano seguinte. Eu só voltaria a retomar o meu ofício de professor de História em 2018, aprovado também em primeiro lugar em um processo seletivo para professor substituto do município de Nazária, onde eu também enfrentei problemas de falta de estrutura da escola e muita indisciplina dos alunos, porém foi uma experiência bastante enriquecedora, inclusive por ser na zona rural, o que era inédito para mim. Eu fiquei lá até 2021 (sendo que no ano de 2020 todas as atividades presenciais foram paralisadas devido à pandemia, e até atividades online eram impossibilitadas pela falta de estrutura da escola), quando os contratos de todos os professores substitutos do município foram encerrados e não mais renovados. No final do ano, tive a felicidade imensa e indescritível de ser chamado para assumir o cargo de professor titular/efetivo do município de Timon, concurso

que prestei em 2019 e fiquei entre os classificados, cujo chamamento foi atrasado devido à pandemia. Assumi o cargo no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (atuar numa escola militar também foi algo inédito para mim), em que já concluí o primeiro semestre de trabalho efetivo e presencial, estando agora às portas do segundo semestre. O colégio vem me impressionando pela estrutura, organização e disciplina do alunado. Atualmente estou em atividade na escola, já cumprindo dois anos do meu estágio probatório. Posso dizer que a grande vantagem da escola militar é sem dúvida alguma a disciplina do alunado, exigida por conta da filosofia militar e o acompanhamento de perto por monitores.

Eu cursei presencialmente o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), entre os anos de 2011 e 2015, o que para mim foi uma experiência tremendamente enriquecedora e produtiva. Para além da vida profissional, o curso de História oferece uma gama infinita de leitura e engrandecimento intelectual, inclusive na minha turma estava um jornalista consagrado de Teresina que fazia o curso por prazer e diletantismo, ao longo do mesmo afirmava que o curso de História fornecia muito mais conhecimento que o curso de Jornalismo e hoje até já trabalha na área. Ao longo do curso estudei com pessoas que me vieram acrescentar muito como ser humano e conheci professores que admirei bastante, devido ao profundo conhecimento histórico e historiográfico. Pude perceber ao longo do curso que o conhecimento de História vai muito além dos livros didáticos que estudamos ao longo da educação básica, pois, as pesquisas acadêmicas vêm sempre renovando os conhecimentos e o ensino de História, que dependem também da subjetividade do próprio historiador (algo absolutamente inevitável e inescapável) e das múltiplas vertentes historiográficas que já existiram e existem ao longo do tempo. Nos anos de 2022 e 2023 eu cursei uma pós-graduação na área, o curso de Especialização em Ensino de História do Brasil e do Mundo Contemporâneo, oferecido pela UFPI na modalidade EAD (ensino à distância), que além de renovar e atualizar meus conhecimentos na área, me possibilitou rever colegas e professores do curso.

#### 4.1.3 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA CLÁUDIO

Nasci em 12 de abril de 1966 na cidade maranhense de Dom Pedro, onde iniciei meus estudos em com uma professora que dava aulas para diversas crianças

na cozinha de casa. Trago vivas as memórias do cheiro de azeite de coco babaçu sendo usado na cozinha pela mãe da professora, Dona Raimundinha. Com seis ou sete anos, minha família deixou o interior do Maranhão para retornar a Teresina, de onde partiram no início dos anos 1960. Voltavam meu pai, minha mãe e os filhos para Teresina, a capital do Piauí, na primeira metade da década de 1970.

Uma vez no Piauí, fui matriculado em uma escola da rede estadual em 1975. Foi minha primeira experiência escolar, já com nove anos de idade. Era a escola a Unidade Escolar Cecem Oliveira, no bairro Primavera, zona Norte de Teresina. Lembro ainda hoje da primeira professora, Dona Yone. Familiarizado com as letras, não tive maiores dificuldades e seguir em frente, inclusive estudando no chamado *Horário Intermediário*, também conhecido como o **Turno da Fome**, pois os estudantes entravam às 10 e saíam às 2 da tarde. Um tormento. Mais ainda porque em 1976, quando tive essa experiência educacional traumatizando, fiquei órfão de mãe.

Estudei o fundamental, na época chamado de curso primário, entre 1975 e 1982 em escolas da rede estadual do Piauí. Em 1983 ingressei na Escola Técnica Federal do Piauí, onde fiquei até 1986. Na época fui estagiar na companhia telefônica estatal, a TELEPISA. Mas ainda em 1981, com 15 anos de idade e ainda cursando as séries finais do ensino fundamental, arranjei emprego no Jornal O Dia, onde lia textos enviados por Telex e fazia as marcações para que pudessem ser digitados, porque os textos de Telex eram todos em letras de forma. Essa experiência deu-me uma sólida formação para trilhar nos anos seguintes a carreira de jornalismo. O emprego no jornal, a experiência da reportagem para alguém tão jovem foi adiando o interesse pelo estudo formal, mas em 1988, já com 22 anos de idade, ingressei no curso de Jornalismo da Universidade Federal do Piauí.

O jornalismo, assim, foi a primeira profissão que abracei e com a qual me mantive por longos anos. O Magistério é um capítulo à parte, uma opção profissional tardia. Se no jornalismo entrei ainda adolescente e fiz o trabalho com a paixão própria dos jovens, o Magistério surge em minha vida a partir da formação acadêmica. Entrei na Universidade Federal do Piauí para cursar História por duas vezes. Na primeira ocasião, em 2002, cheguei após prestar vestibular e ser admitido. Na segunda vez, em 2011, acessei o mesmo curso pela via do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, o qual prestei no ano anterior, 2010, quase um

quarto de século após concluir o ensino médio (técnico) na Escola Técnica Federal do Piauí.

Em 2014, quando já estava concluindo o curso de História na UFPI, surgiu um concurso para professor 20 horas na Secretaria de Educação do Piauí. Fiz como experiência por sugestão de um colega, Pedro Thiago Costa Melo, que sugeriu nos inscrevermos para concorrer a vagas na região de Barras, ao Norte do Piauí. Feito o concurso e ainda sem que nem eu nem Pedro Thiago tivéssemos concluído o curso de História, o que viria a ocorrer em 2015, logramos êxito. O fato de a aprovação em 2014 não ter se confirmado em chamamento para assumir a sala de aula foi até positivo, pois me permitiu concluir o curso e esperar a nomeação, que somente veio a ocorrer em 2017. No ano de 2017 passei a dar aulas nas Unidades Escolares Dirceu Arcoverde e Conselheiro Saraiva, na cidade de Batalha, que fica a 150 quilômetros de Teresina, onde moro. Dava aulas três vezes por semana, o que me obrigava a me deslocar toda semana para Batalha. Era um sacrifício e um aprendizado.

Os estudantes eram meninas e meninas dos ensinos médio e fundamental – o que me fez enfrentar uma realidade diversa da minha, um jornalista que prestava consultorias em Teresina. Mas a sala de aula te oferece o aprendizado diário que lidar com crianças e adolescentes, aprender com eles e compreender as dificuldades que eles enfrentam.

Dar aulas em Batalha, uma cidade de 26 mil moradores, boa parte deles na zona rural, me ensinou mais que compreender a profissão que tardiamente eu estava abraçando: mostrou-me uma realidade diversa da cidade maior, Teresina. O professor na cidade pequena é visto com mais respeito. Em 2018, por necessidades pessoais, obtive minha remoção para Teresina. Fui dar aulas em duas escolas, Unidades Escolares Gabriel Ferreira e Severiano Sousa, ambas no turno da tarde. Na primeira, tinha uma turma de Educação de Jovens e Adultos em que metade dos educandos era formada por adolescentes em conflito com a lei – um deles com registro de homicídio. Outra experiência a ser considerada porque em mais de 30 anos de jornalismo nunca lidei com uma situação nem parecida.

Em 2019, fiquei somente na Escola Severiano Sousa, onde assumi turmas do ensino fundamental e médio. Permaneci na escola durante a pandemia, que nos obrigou a adotar um sistema de ensino remoto precarizado pela incapacidade de uso de plataformas mais adequadas. O aplicativo de mensagem Whatsapp passou a

ser a sala de aula virtual. Tarefas passaram a ser enviadas aos estudantes durante a pandemia em 2020 e 2021 – ano em que me afastei para conclusão da dissertação de mestrado. Em 2022 retornei à sala de aula, em uma nova escola, o Centro de Educação Integral Lourival Parente, agora apenas com estudantes da primeira série do ensino médio. Sigo nesta mesma escola, onde o corpo docente é bastante colaborativo e se une em torno de projetos pedagógicos que miram em ideias como a História decolonial, o que me motiva bastante.

Minha trajetória acadêmica já ficou um tanto quanto explicitada nos textos anteriores, mas vamos a uma descrição para melhor visualização. Em 1988, ingressei pela primeira vez na Universidade Federal do Piauí para cursar Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Fiz o curso sem maior entusiasmo, tanto que entre idas e vindas, somente o concluí em 1998. Em 2001, movido pelo interesse por História, inscrevi-me no vestibular da mesma Universidade Federal do Piauí e fui aprovado. Mas fiquei no curso somente por um ano, abandonando-o pela incompatibilidade de horários. Porém, o desejo de estudar História, muito mais por diletantismo que por vontade de seguir uma carreira acadêmica ou no magistério, fizeram-me prestar o Exame Nacional do Ensino Médio em 2010. Com uma boa nota, através do SISU obtive uma das vagas ofertadas em ampla concorrência para a Faculdade de História da Universidade Federal do Piauí, onde iniciei o curso em 2011.

Cheguei no ambiente universitário com 44 anos, um curso superior, uma carreira profissional consolidada no jornalismo. Caí em meio a jovens, praticamente adolescentes, mas isso parece ter sido positivo porque me senti rejuvenescido em meio a eles. O curso de História na UFPI deu-me uma vida acadêmica que não tive quando cursei Jornalismo na mesma universidade, porque de verdade eu tinha uma mesma turma de colegas, pagava as mesmas disciplinas, discutia os mesmos temas e até fazia os mesmos programas fora do espaço da universidade. Foi uma experiência enriquecedora. Ao contrário do que se deu no Jornalismo, em que fui me formar para legitimar um exercício profissional que já praticava, na História eu estava possivelmente me preparando para uma nova carreira – e isso se deu de modo bastante evidente nas disciplinas ligadas Pedagogia, notadamente nos estágios supervisionados, onde verdadeiramente se vai à sala de aula e se pode decidir de modo muito evidente se se quer ou não seguir uma carreira de professor.

O estágio serviu para me despertar a vontade de estar em sala de aula, mesmo com todas as dificuldades e provações às quais se é apresentado em filtro no processo de aprendizado universitário na área das licenciaturas. Em 2015, concluí o curso de História na UFPI, com quase 50 anos. Dois anos depois, estava em sala de aula na cidade de Batalha. Em 2020, cinco anos após concluir o curso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI e em 2022 defendi a dissertação, galgando o grau de mestre. Em 2023, fiz uma especialização em ensino de História. Tudo isso é parte de um processo que iniciei por diletantismo e que me fez virar professor de História.

#### 4.1.4 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ÁLVARO

Quais fatos da minha vida pregressa concorreu para que eu viesse a me tornar professor? Eis a questão com a qual me debato desde que recebi o convite para participar da construção deste memorial formativo. Confesso que não é fácil apontá-los. Estou inclinado a pensar que a docência surgiu em minha vida como consequência de uma vocação natural, que, no entanto, levei muito tempo para perceber. Suponho, também, que o meu contato precoce com o mundo das letras tenha exercido alguma influência no processo. A minha facilidade de comunicação foi, provavelmente, outro fator que me abriu as portas do Magistério. Reunia em mim, portanto, os requisitos indispensáveis à minha futura profissão.

Considero a docência a área mais importante que existe. Dois motivos me levam a pensar assim. Em primeiro lugar, há que se destacar a sua condição de “mãe” de todas as profissões (sem docentes, não haveria médicos, advogados, engenheiros etc.). Em segundo lugar, é preciso salientar o seu papel social, uma vez que a formação humana é inerente à prática docente.

Sempre nutri profunda admiração pelos profissionais da área, mas, a bem da verdade, nunca pensei em seguir tal carreira. Fui levado a ela por meu irresistível amor à História, que um ex-professor fez despertar em mim, quando aluno de curso preparatório para o Vestibular, no ano de 2010. Ingressei na Universidade sem saber sequer a diferença entre Licenciatura e Bacharelado. Descobri ao longo do curso (Inês é morta, como diz o poeta). Tive que prosseguir. Oxalá seja louvado. Foi a melhor decisão que tomei em minha vida. Eu me identifiquei com a profissão logo ao primeiro contato com a sala de aula.



A convivência diária com os alunos, a contemplação de tantas realidades distintas, a interação com os colegas de trabalho. Tudo isso teria influência decisiva sobre o profissional que eu viria a me tornar. Com os primeiros, aprendi a ser mais empático, a compreender que o processo de ensino-aprendizagem envolve questões que vão muito além da capacidade cognitiva de cada um. Os segundos me ensinaram a valorizar a experiência prévia dos discentes e entender que ela interfere, positiva ou negativamente, em sua aprendizagem.

Sou professor desde 2016. Foram muitos os desafios de lá até aqui. Confesso que eles são bastantes desanimadores. Mas jamais cogitei a hipótese de desistir. Sou movido por algo maior. Sinto-me, sem qualquer tentativa de autopromoção, como portador de uma espécie de missão, a qual tento cumprir com a seriedade, o zelo e a dedicação que as grandes causas exigem.

Ingressei no Ensino Superior em 2011. Escolhi o curso de História por influência de um ex-professor. Mas, naquela altura, eu não pensava em assumir uma sala de aula. O meu objetivo era mais intelectual que profissional. Desejava me aprofundar no estudo de certos acontecimentos históricos, pelos quais sou fascinado. A docência foi a consequência feliz daquela escolha. Enfrentei alguns contratemplos que prolongaram a minha permanência na Universidade, da qual saí, finalmente, em 2019. Dois anos depois, especializei-me em “Metodologia do Ensino de História”.

#### 4.1.5 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MARCELO

Nasci em uma cidade do interior do Piauí. Filho de pais do interior desta cidade. Quando tinha 4 anos vim para Teresina, capital do Piauí. Essa mudança foi por conta de uma doença que acometeu meu pai. No primeiro momento, somente minha mãe veio acompanhar meu pai. Eu fiquei morando com minha vó, na cidade de Barras. Onde frequentei uma escola que era similar ao jardim. Da primeira até a quarta série do ensino fundamental cursei na Escola Estadual Delmira Coelho Machado que fica localizada em um bairro próximo da casa onde minha mãe comprou.

Terminei o ensino fundamental menor na escola citada, fui estudar na escola Eurípedes de Aguiar que funcionava em regime integral. Estudava as matérias básicas pela manhã e na parte da tarde fazia-se um curso profissionalizante.

Terminei meu ensino fundamental nesta escola, fiquei de recuperação em matérias de inglês, tinha muita dificuldade em matemática, as disciplinas da área de humanas para mim era só decorar datas e nomes de pessoas de destaque na política e nas guerras. Cursei o Ensino Médio na Escola Técnica Federal, não terminei por conta de reprovação no segundo ano. Resolvi fazer supletivo para acelerar meus estudos e poder logo fazer concurso e vestibular.

Concluí meu ensino médio em curso supletivo. Demorei anos para ser aprovado em vestibular e concurso. Fiz várias tentativas até conseguir ser aprovado no curso de Licenciatura plena em História e no mesmo ano também no concurso da Polícia Militar do Piauí. Minha estratégia era utilizar o dinheiro que ia ganhar na Polícia para ajudar nos meus estudos.

Em 2004 fiz concurso na Polícia Militar e vestibular para história na Universidade Estadual do Piauí. O vestibular era específico, não eram todas as matérias como é o Enem. Nesse momento eu já conseguia compreender um pouco do sentido da história, da sua importância. Não era nada muito apurado, mas era o sentido da História para a vida das pessoas em sociedade. Um livro que ajudou a compreender tal significado salvo engano era intitulado “manual de história do Brasil”. Foi comprado pelo meu pai que era analfabeto de um camelô que vendia vários tipos de livros.

Quando fiz o curso de formação da Polícia Militar assisti a aula de várias disciplinas, dentre as quais a de História da Polícia Militar. Esse interesse das instituições em ensinar sua história fazia com que entendesse a importância da história.

No curso de História foram vários professores que marcaram minha formação. Contudo, destaco o professor Roberto Kenned que ministrou a disciplina “introdução ao conhecimento histórico”. Isso no primeiro semestre do curso de história na Universidade Estadual do Piauí. Nessa disciplina discutia-se muito sobre o conceito de história. Inclusive foi passado para lermos “O que é história” de Vavy Pacheco Borges. Foi bem interessante porque não imaginava que houvesse uma discussão tão ampla e complexa sobre o tema.

Destaco também, no curso de licenciatura em História a professora Valtéria Avarenga, temida pelos alunos pelo seu comprometimento com o ensino e rigor nas cobranças. Na sua disciplina li o livro do Marc Bloch “Apologia da História ou o ofício do historiador”. Essa foi mais uma obra que veio marcar minha vida de estudante na

graduação. Eu passei a gostar dessas discussões que envolvia conceitos, filosofia e da história. Passei a trilhar um mundo paralelo de leitura, dentre os livros da graduação e outros que ia colhendo nas bibliotecas públicas da cidade de Teresina. Isso porque infelizmente, a biblioteca da UESPI contava com um acervo pequeno, em desatualizado.

Ainda na graduação em História, destaco a influência de professores como Sergio Brandin que admirava porque sempre levava para sala de aula um pouco da sua experiência de pesquisa, a professora Clarice Helena que mostrava a importância da oratória no curso de história, sempre estimulando a participação dos alunos em sala de aula.

Profissionalmente, ministrei aula em uma escola pública estadual próxima de minha casa, a Escola Freitas Neto, que à noite oferecia a Educação para Jovens e Adultos – EJA. O público estudantil era formado por senhores e senhoras que trabalhavam o dia inteiro e à noite frequentavam as aulas. Alimentavam o sonho em concluir o ensino médio. Eu via a realidade daqueles alunos similar à minha quando fazia a graduação em história. A aprendizagem era lenta porque estavam fadigados da luta nos seus serviços. Alguns vinham acompanhados dos seus filhos, pois não tinham com quem deixá-los.

Fiz licenciatura plena em História iniciada em 2004 e concluída em 2009 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Depois fiz uma Especialização em Metodologia da Pesquisa e do Ensino de História na mesma instituição. Esse curso foi importante para voltar às discussões feitas na graduação, agora com maior responsabilidade e maturidade. Nesse momento, na minha formação venho destacar a participação da Professora Claudia Fonteneles, que ministrou disciplina “Teoria da História”, levando discussões bem apuradas, instigando a participação em sala de aula; o professor Marcelo Neto com a disciplina de história do Piauí, dentre outros como a professora Isabel que ministrou disciplina de didática em história.

No mestrado na Universidade Federal do Piauí, em História do Brasil tive a oportunidade de cursar novamente as disciplinas de Teoria da História com professor Edvar de Alencar Castelo Branco, um grande intelectual. Essa disciplina foi realizada em ritmo de seminário. Escolhia-se o livro para estudar e apresentar para a turma. Fiquei com a obra “A invenção do cotidiano” de Michel de Certeau. Tive o primeiro contado com a obra por meio de um amigo que cursava mestrado em história na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi quando participei do

congresso nacional de história oral na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Destaco o congresso como um momento de muito aprendizado, onde conheci professores e alunos que ensinavam e estudavam história, referências que só havia lido em livros. No congresso assisti a uma conferência magnífica do professor Antônio Torres Montenegro. Fiquei encantado. Fui atrás de seus trabalhos para ler. Destaco minha presença em eventos de história como de grande importância para minha formação, não pelas publicações que quase não fiz, era por conta do estímulo que tinha ao ver as coisas acontecendo no campo da história, ter contato pessoal com autores de livros que eu lia.

Hoje estou cursando o doutorado em História na Universidade Federal de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Destaco a participação de professores como Maria Medianeira Padoin pelo seu comprometimento com o ensino e orientação dos alunos mesmo não sendo seus orientandos. Professor Armani que trouxe uma discussão teórica e historiográfica atualizada para minha formação de historiador, professor de história. Ainda a participação do professor Estevam de Martins Rezende que aprofundou a discussão da história como mestra da vida. Além das discussões em sala de aula com colegas e professores a discussão com amigos fora dos muros da universidade foi de suma importância para minha formação profissional.

As músicas também tiveram grande influência, ainda tem, na minha formação acadêmica e profissional. Destaco Raul Seixas, suas músicas, como primeiro de uma lista que posso acrescentar: Chico Buarque, Cazuza, Gilberto Gil, Zé Ramalho, Belchior, Alceu Valença dentre outros. Os filmes foram tantos, destaco como de forte influência em minha formação acadêmica em história e como professor em sala de aula o clássico “a guerra do fogo”, “Narradores de Javé”, dentre outros.

#### 4.1.6 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSORA DE HISTÓRIA ANA

Lembro-me que na minha infância minha brincadeira preferida era escolinha, sempre foi despertado em mim o desejo de ensinar. Assim, ao longo do ensino médio tive diversos professores muito bom, que me inspiram e me motivaram e os que eu mais gostava era os professores de História, então ao receber o resultado do vestibular juntei a minha vontade de ensinar e o fato de gostar de História para me aventurar na área que até então era desconhecida.

Ao entrar na universidade, a convivência com bons profissionais também contribuiu bastante para a minha formação, o apoio recebido, o acolhimento e os bons professores que ali estavam se tornaram inspirações. Creio que ao longo do caminho no ensino básico, médio e universidade a gente vai absorvendo e vai se identificando com vários professores e na minha constituição como profissional procuro pegar a essência de cada um, aquilo que mais chamava minha atenção para assim querer chamar atenção e causar um impacto que os meus professores causaram na minha vida, na vida dos meus alunos.

Aluna oriunda da rede particular de ensino desde o fundamental até o médio, mas devido a muito esforço do meu pai. Tive a honra de ter pais dedicados ao meu lado me apoiando e não medindo esforços para dá até mais do que eles podiam, então ingressar no ensino superior em uma instituição pública e conseguir me formar foi a realização de um sonho que não era só meu, mas de toda a família. Estou apenas começando a minha vida profissional, enquanto não consigo ainda uma efetivação em uma escola ou uma convocação em um concurso. Estou dando aulas particulares, aulas em escolinhas de reforço, aulas em escolas de bairros tudo para adquirir experiências.

Creio que sempre fui uma aluna dedicada e envolvida com tudo, líder de turma, adorava participar de eventos, participei de todos os programas que a universidade ofereceu como PIBID e Residência Pedagógica onde ajudaram na minha formação ao me inserir já sala de aula e assim a gente vai ganhando autonomia e confiança para assumir futuramente uma turma.

#### 4.1.7 AS MEMÓRIAS FORMATIVAS DO PROFESSORA DE HISTÓRIA GISELLE

Desde a infância fui cativada pela leitura e por tudo que remetesse à antiguidade. Tenho pais professores de língua portuguesa que sempre me incentivaram a ter curiosidade e independência nos estudos. O acesso a livros em casa era facilitado, fator que favoreceu o desenvolvimento desse traço leitor em minha personalidade. Histórias em quadrinhos, filmes e documentários sempre fizeram parte do meu dia a dia e creio que reforçaram meu interesse pela área da história.

Fui muito motivada a adentrar no ofício de professora pelo exemplo de meus pais. Todavia, a área da História não foi a minha única opção, cheguei a ser

aprovada no vestibular também na área das Ciências Sociais. Vejo o papel do professor como muito desafiador, durante os 3 anos que tenho efetivamente trabalhado na graduação tenho visto que muito ainda precisa ser conquistado pela categoria. Busco sempre inovar em minhas aulas, muitas vezes encontrando barreiras na falta de estrutura e também na mentalidade tradicionalista de algumas gestões.

Durante a graduação busquei sempre adentrar nos programas que estimulassem meu amadurecimento didático, por esse motivo participei de programas como a Residência Pedagógica e o PIBID. Vejo nesses programas um grande despertar profissional e uma confirmação da minha vocação como docente. Na graduação pude ampliar meu universo de leituras, descolonizar ideias e conceitos que trouxe da educação básica. Sou grata a Universidade Estadual de Piauí e aos professores com os quais tive contato por terem se empenhado em formar uma nova geração de professores apta a desenvolver seu papel.

#### 4.2 TRAJETÓRIAS DE VIDA: DESVENDANDO HISTÓRIAS PESSOAIS

A constituição da identidade do professor de História atravessa diversas questões de sua trajetória de vida, como podemos observar nos memoriais formativos, por meio das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro (em negrito), que representam os "núcleos de sentido" abaixo:

Meu interesse por história começou desde muito cedo devido, principalmente, pela **influência do meu irmão mais velho e sua militância no Movimento Estudantil Secundarista**. Aos 10 anos de idade eu já estava inserido em seu **círculo de amizades** (do meu irmão), e nele se discutia muito sobre aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira, além da própria **conjuntura política mundial e piauiense**. Discutia-se bastante sobre aspectos da própria militância estudantil e política e naquele momento eu já achava interessante aspectos políticos da sociedade e, portanto, passei a me interessar pelo conhecimento histórico por conta desse contexto em que eu estava me inserindo naquele momento. [...] meu irmão estudava na antiga Escola Técnica, atual IFPI, e era diretor do Grêmio Estudantil, que por sua vez era uma das principais entidades estudantis que organizavam as manifestações, arrastando multidões de jovens para as ruas, além, evidentemente, dos partidos políticos e sindicatos. **Eu estudava numa escola particular**, mas nos organizávamos para participar das manifestações e mesmo depois dos primeiros dias de atos, quando a escola passou a ameaçar que participasse do Movimento, nós fugíamos da escola para participar das Manifestações de Rua. (Professor Marcos).

Certamente a primeira inspiração que tive em minha vida para querer e desejar ser professor de História se deu com **meus próprios professores** desta **disciplina que para mim sempre foi tão cativante** desde cedo na escola. Os meus professores (e não somente os de História) me influenciaram de forma significativa, não somente em minha vida profissional, mas como ser humano também; e eles me influenciam até hoje no professor que sou e me tornei. **Meus professores eram como heróis** para mim e eu me espelhava neles, queria me tornar um deles e ser como eles quando eu crescesse. **História era a minha disciplina favorita** desde a minha mais tenra idade no ensino fundamental e inclusive eu ajudava meus colegas com dificuldade na matéria, cheguei até a assumir minha própria turma para revisar o conteúdo em um dia antes da prova de História. (Professor Fabrício).

Nasci em 12 de abril de 1966 na cidade maranhense de Dom Pedro, onde iniciei meus estudos em com **uma professora que dava aulas** para diversas crianças na cozinha de casa. **Trago vivas as memórias do cheiro de azeite de coco babaçu sendo usado na cozinha pela mãe da professora**, Dona Raimundinha. Com seis ou sete anos, minha família deixou o interior do Maranhão para retornar a Teresina, de onde partiram no início dos anos 1960. Voltavam meu pai, minha mãe e os filhos para Teresina, a capital do Piauí, na primeira metade da década de 1970. Uma vez no Piauí, fui matriculado em uma **escola da rede estadual** em 1975. (Professor Claudio).

Estou inclinado a pensar que a docência surgiu em minha vida como consequência de uma **vocação natural**, que, no entanto, levei muito tempo para perceber. Suponho, também, que o meu **contato precoce com o mundo das letras** tenha exercido alguma influência no processo. A minha **facilidade de comunicação** foi, provavelmente, outro fator que me abriu as portas do Magistério. Reunia em mim, portanto, os requisitos indispensáveis à minha futura profissão. [...] Ingressei no Ensino Superior em 2011. Escolhi o curso de História por **influência de um ex-professor**. (Professor Álvaro).

Nasci em uma cidade do interior do Piauí. **Filho de pais do interior desta cidade**. Quando tinha 4 anos vim para Teresina, capital do Piauí. Essa mudança foi por conta de uma doença que acometeu meu pai. No primeiro momento, somente minha mãe veio acompanhar meu pai. Eu fiquei morando com minha vó, na cidade de Barras. Onde frequentei uma escola que era similar ao jardim. Da primeira até a quarta série do ensino fundamental cursei na Escola Estadual Delmira Coelho Machado que fica localizada em um bairro próximo da casa onde minha mãe comprou. Terminei o ensino fundamental menor na escola citada, fui estudar na escola Eurípedes de Aguiar que funcionava em regime integral. [...] Em 2004 fiz **concurso na Polícia Militar** e vestibular para história na Universidade Estadual do Piauí. O vestibular era específico, não eram todas as matérias como é o Enem. Nesse momento eu **já conseguia compreender um pouco do sentido da história, da sua importância**. [...] Quando fiz o curso de formação da Polícia Militar assisti aula de várias disciplinas dentre as quais a de História da Polícia Militar. Esse interesse das instituições em ensinar sua história fazia com que entendesse a importância da história. (Professor Marcelo).

Lembro-me que na **minha infância minha brincadeira preferida era escolinha**, sempre foi despertado em mim o desejo de ensinar. Assim **ao longo do ensino médio tive diversos professores muito bom, que me inspiram** e me motivaram e os que eu mais gostava era os professores de História, então ao receber o resultado do vestibular juntei a minha vontade de ensinar e o fato de gostar de História para me aventurar na área que até então era desconhecida. (Professora Ana).

**Desde a infância fui cativada pela leitura** e por tudo que remetesse a antiguidade. **Tenho pais professores** de língua portuguesa que sempre me incentivaram a ter curiosidade e independência nos estudos. **O acesso a livros em casa era facilitado**, fator que favoreceu o desenvolvimento desse traço leitor em minha personalidade. Histórias em quadrinhos, filmes e documentários sempre fizeram parte do meu dia a dia e creio que **reforçaram meu interesse pela área da história**. Fui muito motivada a adentrar no ofício de professora pelo exemplo de meus pais. (Professora Giselle).

A descrição acima refere-se a Unidades de Contexto retiradas dos memoriais formativos. Estas foram analisadas e geraram Unidades de Registro. Posteriormente, essas unidades foram organizadas e relacionadas em Eixos Temáticos para, por fim, serem agrupadas na Categoria, como segue abaixo:

Articulação das Unidades de Registro com os Eixos Temáticos – Memoriais Formativos

<b>Unidades de Registro</b>	<b>Eixos Temáticos</b>	<b>CATEGORIA</b>
Professor Marcos: Influência do irmão mais velho; militância no movimento estudantil secundarista; círculo de amizades; conjuntura política mundial e piauiense e escola.	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Professor Fabrício: Influência de seus professores e gosto pessoal pela disciplina História.	Família; Contexto Social, Escola e Preferência.	Trajetória de vida
Professor Claudio: Influência de professora e escola	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Professor Álvaro: Influência da vocação natural; contato precoce com o mundo das letras; facilidade de comunicação e professor.	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Professor Marcelo: Influência da vida de filho de pais do interior desta cidade; concurso na Polícia Militar.	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Professora Ana: Influência da infância com brincadeira preferida de escolinha e professores.	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Professora Giselle: Influência da infância com a cativação pela leitura; pais professores e o acesso a livros em casa que era facilitado pelo interesse pela área da história	Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

Entendemos, a partir dos relatos dos memoriais formativos, que a categoria "trajetória de vida" vem à tona por meio de quatro Eixos Temáticos distintos: Família, Contexto Social, Experiências Escolares e Preferências Individuais.



Tardif (2002) destaca a influência significativa das experiências familiares e escolares prévias à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Essa percepção inicial é fundamental, pois molda as crenças, representações e convicções dos futuros professores sobre a prática docente e o papel do aluno. Antes mesmo de iniciarem sua carreira oficialmente, os professores já possuem uma compreensão embasada em suas experiências escolares anteriores. Pesquisas evidenciam que esse conhecimento adquirido durante a socialização pré-profissional é robusto e perdura ao longo do tempo, resistindo mesmo à formação universitária (TARDIF, 2002).

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Portanto, ressalta-se que a identidade do professor é permeada pelos saberes adquiridos durante a socialização anterior à sua formação profissional, havendo uma continuidade significativa entre o conhecimento profissional do professor e suas experiências pré-profissionais. Isso inclui principalmente as experiências marcantes da socialização primária, como o ambiente familiar e as vivências escolares enquanto aluno (TARDIF, 2002).

A formação do professor de História é formada da interseção de diversas fontes de conhecimento provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar e dos contextos de formação presentes nos memoriais formativos. De fato, todas as memórias formativas destacam a escola (ou professores) como influentes em sua formação como docentes de História, logo, na sua identidade docente.

#### 4.3 NOS BANCOS DA ACADEMIA: O CAMINHO DO SABER

A constituição da identidade do professor de História atravessa diversas questões de sua trajetória de vida acadêmica, como podemos observar nos

memoriais formativos, por meio das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro (em negrito), que representam os "núcleos de sentido" abaixo:

Evidentemente que alguns e algumas **docentes** se destacaram ao longo desse meu percurso formativo, como os professores da graduação João Kennedy Eugênio, em diversas disciplinas e monitorias que cursei com ele, em especial as disciplinas mais teóricas do curso; Paulo Ângelo, especialmente nas disciplinas de História Antiga e Medieval; Antônio Melo Filho e Antônio Fonseca dos Santos Neto, com as disciplinas mais voltadas aos estudos de Brasil, desde a colônia até o Brasil Contemporâneo, cursadas com estes dois professores; além da minha orientadora, professora Maria do Socorro Rangel, com quem aprendi a me tornar um pesquisador e historiador mais qualificado e comprometido com uma pesquisa voltada para as questões sociais. [...] Muitos outros professores e professoras fizeram parte importante dessa caminhada, tanto positiva quanto negativamente, estes últimos me ajudaram a compreender o que eu não deveria fazer, enquanto professor e pesquisador, para ser um bom historiador. [...] Como faço questão de destacar que minha formação acadêmica está intimamente ligada aos **filósofos e filósocas, literatos e literatas, e cantores/cantoras-compositores/compositoras** que fizeram parte de minha formação, além dos **historiadores e historiadoras de formação**, o que se expressa diretamente em minha docência atualmente e enquanto pesquisador/historiador também, pois todas essas distintas áreas de referências estão presentes em minhas pesquisas e escrita historiográfica. (Professor Marcos).

Eu cursei presencialmente **o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)**, entre os anos de 2011 e 2015, o que para mim foi **uma experiência tremendamente enriquecedora e produtiva**. Para além da vida profissional, o curso de História oferece uma gama infinita de leitura e engrandecimento intelectual. [...] Ao longo do curso **estudei com pessoas que me vieram acrescentar** muito como ser humano e conheci professores que admirei bastante, devido ao profundo conhecimento histórico e historiográfico. Pude perceber ao longo do curso que o conhecimento de História vai muito além dos livros didáticos que estudamos ao longo da educação básica, pois, as pesquisas acadêmicas vêm sempre renovando os conhecimentos e o ensino de História, que dependem também da subjetividade do próprio historiador (algo absolutamente inevitável e inescapável) e das múltiplas vertentes historiográficas que já existiram e existem ao longo do tempo. (Professor Fabrício).

Em 2001, movido pelo interesse por História, inscrevi-me no vestibular da mesma Universidade Federal do Piauí e fui aprovado. Mas fiquei no curso somente por um ano, abandonando-o pela incompatibilidade de horários. Porém, o desejo de estudar História, muito mais por diletantismo que por vontade de seguir uma carreira acadêmica ou no magistério, fizeram-me prestar o Exame Nacional do Ensino Médio em 2010. Com uma boa nota, através do SISU obtive uma das vagas ofertadas em ampla concorrência para a Faculdade de História da Universidade Federal do Piauí, onde iniciei o curso em 2011. [...] **O curso de História na UFPI deu-me uma vida acadêmica** que não tive quando cursei Jornalismo na mesma universidade, porque de verdade eu tinha uma mesma **turma de colegas, pagava as mesmas disciplinas, discutia os mesmos temas** e até fazia os mesmos programas fora do espaço da universidade. **Foi uma experiência enriquecedora**. (Professor Claudio).

O meu objetivo era mais intelectual que profissional. Desejava me aprofundar no estudo de certos acontecimentos históricos, pelos quais sou fascinado. A docência foi a consequência feliz daquela escolha. Enfrentei alguns contratempos que prolongaram a minha permanência na **Universidade**, da qual saí, finalmente, em 2019. Dois anos depois, **especializei-me** em “Metodologia do Ensino de História”. (Professor Álvaro).

Fiz **licenciatura plena em História iniciada** em 2004 e concluída em 2009 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), depois fiz uma **Especialização em Metodologia da Pesquisa e do Ensino de História** na mesma instituição. Esse curso foi importante para voltar as discussões feitas na graduação, agora com maior responsabilidade e maturidade. Nesse momento, na minha formação venho destacar **a participação da Professora Cláudia Fontenele** que ministrou disciplina “Teoria da História” levando discussões bem apuradas, instigando a participação em sala de aula; o professor Marcelo Neto com a disciplina de história do Piauí, dentre outros como a professora Isabel que ministrou disciplina de didática em história. No **mestrado** na Universidade Federal do Piauí, em História do Brasil tive a oportunidade de cursar novamente as disciplinas de Teoria da História com professor Edvar de Alencar Castelo Branco, um grande intelectual. [...] Além das **discussões em sala de aula com colegas e professores a discussão com amigos fora dos muros da universidade** foi de suma importância para minha formação profissional. **As músicas também tiveram grande influência**, ainda tem, na minha formação acadêmica e profissional. (Professor Marcelo).

Creio que sempre fui uma aluna dedicada e envolvida com tudo, líder de turma, adorava **participar de eventos**, participei de todos **os programas que a universidade ofereceu como PIBID e Residência Pedagógica** onde ajudaram na minha formação ao me inserir já sala de aula e assim a gente vai ganhando autonomia e confiança para assumir futuramente uma turma. (professora Ana)

Durante a **graduação** busquei sempre adrentar nos programas que estimulassem meu amadurecimento didático, por esse motivo participei de **programas como a Residência Pedagógica e o PIBID**. Vejo nesses programas um grande despertar profissional e uma confirmação da minha vocação como docente. Na graduação pude ampliar meu **universo de leituras**, descolonizar ideias e conceitos que trouxe da educação básica. Sou grata a Universidade Estadual de Piauí e aos **professores** com os quais tive contato por terem se empenhado em formar uma nova geração de professores apta a desenvolver seu papel. (Professora Giselle).

A descrição acima refere-se a Unidades de Contexto retiradas dos memoriais formativos. Estas foram analisadas e geraram Unidades de Registro. Posteriormente, essas unidades foram organizadas e relacionadas em Eixos Temáticos para, por fim, serem agrupadas na Categoria, como segue abaixo:

Articulação das Unidades de Registro com os Eixos Temáticos – Memoriais Formativos

<b>Unidades de Registro</b>	<b>Eixos Temáticos</b>	<b>CATEGORIA</b>
Professor Marcos: Influência de Docentes, filósofos, literatos, cantores e historiadores de formação	Ambiente da Universidade, Autores	Trajatória de vida acadêmica

<b>Unidades de Registro</b>	<b>Eixos Temáticos</b>	<b>CATEGORIA</b>
Professor Fabrício: Influência do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí; experiência produtiva com colegas de faculdade	Ambiente da Universidade	Trajetória de vida acadêmica
Professor Claudio: Curso de História na UFPI; disciplinas de estágio docente; experiência enriquecedora com colegas de curso	Ambiente da Universidade	Trajetória de vida acadêmica
Professor Álvaro: Influência da Universidade e especialização	Ambiente da Universidade	Trajetória de vida acadêmica
Professor Marcelo: Curso de licenciatura plena em História; Especialização em Metodologia da Pesquisa e do Ensino de História; Mestrado; discussões em sala de aula e músicas	Ambiente da Universidade, Autores	Trajetória de vida acadêmica
Professora Ana: Influência de eventos e programas universitários como PIBID e Residência Pedagógica	Ambiente da Universidade	Trajetória de vida acadêmica
Professora Giselle: Influência da Graduação, programas como a Residência Pedagógica e o PIBID, universo de leituras e professores	Ambiente da Universidade, Autores	Trajetória de vida acadêmica

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

Entendemos, a partir dos relatos dos memoriais formativos, que a categoria "trajetória de vida" à tona por meio de dois Eixos Temáticos distintos: Ambiente da Universidade e Autores.

No que concerne à relevância da trajetória de vida acadêmica na formação do professor, Tardif (2002) destaca a influência dessa experiência na construção dos chamados saberes disciplinares, que são conhecimentos específicos adquiridos e tensionados no contexto universitário e que desempenham um papel fundamental na formação docente.

Os saberes disciplinares, como os relacionados à matemática, história, literatura, entre outros, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Esses conhecimentos surgem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes (TARDIF, 2002).

A formação do professor de História é formada da interseção de diversas fontes de conhecimento provenientes da história de vida acadêmica, Ambiente da Universidade e Autores e dos contextos de formação presentes nos memoriais formativos. Portanto, é essencial ressaltar que o professor adquire esses saberes por meio de sua formação ao longo da trajetória de vida acadêmica e que são influentes em sua formação como docentes de História, logo, na sua identidade docente.

#### 4.4 NO OFÍCIO DO ENSINO: DESAFIOS E DESCOBERTAS

A constituição da identidade do professor de História atravessa diversas questões de sua trajetória de vida profissional, como podemos observar nos memoriais formativos, por meio das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro (em negrito), que representam os "núcleos de sentido" abaixo:

Minha experiência profissional começou desde muito cedo pois nessa época conseguíamos **estágios remunerados** desde o segundo ou terceiro semestre, na prefeitura de Teresina através do CIEE. [...] Além disso, a experiência com as **Monitorias no curso de História** ajudaram bastante a me decidir pelo caminho da docência, além do Projeto de Extensão que participei na UFPI, PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, onde fiquei do final do primeiro semestre da graduação em História até o fim do curso, como Aluno Pesquisador, onde desenvolvíamos pesquisas na área de Educação do Campo, elaborávamos materiais pedagógicos para formação de professores leigos e onde éramos responsáveis pela própria formação desses professores e dessas professoras que atuavam nas áreas de assentamento no estado do Piauí. [...] Além dessas experiências, a própria militância estudantil e política foram fundamentais para a minha formação docente. Por fim, não poderia deixar de citar a própria experiência política como fundamental nessa trajetória de vida profissional pois devido a essa experiência política **ministrei alguns cursos de formação para militantes** mais novos e isso sempre **foi um estímulo ainda maior para que eu continuasse na docência**. (Professor Marcos).

Iniciei minha trajetória como professor de História em 2013, aprovado em primeiro lugar em um processo seletivo para **Professor Substituto do Estado do Piauí**, assumindo o cargo em duas escolas públicas de Teresina: na Unidade Escolar Álvaro Ferreira, bairro Piçarra, e na Unidade Escolar Antônio Tarcísio, bairro Planalto Uruguai. Foi minha primeira experiência docente de fato, assumindo uma sala de aula como profissional, eu estava bastante ansioso e tive a felicidade imensa de me realizar no ofício da profissão, como assim eu imaginava e tinha bastante expectativa. [...] tive mais trabalho e dor de cabeça, por causa das **condições precárias em que a escola se encontrava**, com estrutura deficiente para o trabalho e alunos bastante indisciplinados. [...] onde eu também enfrentei problemas de **falta de estrutura da escola e muita indisciplinada dos alunos**, porém foi uma experiência bastante enriquecedora, inclusive por ser na zona rural,

o que era inédito para mim. [...] O colégio vem me impressionando pela **estrutura, organização e disciplina do alunado**. (Professor Fabrício).

[...] O **estágio** serviu para me despertar a vontade de estar em sala de aula, mesmo com todas as dificuldades e provações às quais se é apresentado em filtro no processo de aprendizado universitário na área das licenciaturas. [...] Em 2014, quando já estava concluindo o curso de História na UFPI, surgiu um **concurso para professor 20 horas** na Secretaria de Educação do Piauí. [...] No ano de 2017 passei a dar aulas nas Unidades Escolares Dirceu Arcoverde e Conselheiro Saraiva, na cidade de Batalha, que fica a 150 quilômetros de Teresina, onde moro. Dava aulas três vezes por semana, o que me obrigava a me deslocar toda semana para Batalha. Os estudantes eram meninas e meninas dos ensinos médio e fundamental – o que me fez **enfrentar uma realidade diversa** da minha, um jornalista que prestava consultorias em Teresina. Mas a **sala de aula te oferece o aprendizado diário** que é lidar com crianças e adolescentes, aprender com eles e compreender as dificuldades que eles enfrentam. Dar aulas em Batalha, uma cidade de 26 mil moradores, boa parte deles na zona rural, me ensinou mais que compreender a profissão que tardiamente eu estava abraçando: mostrou-me uma realidade diversa da cidade maior, Teresina. **O professor na cidade pequena é visto com mais respeito**. [...] Fui dar aulas em duas escolas, Unidades Escolares Gabriel Ferreira e Severiano Sousa, ambas no turno da tarde. Na primeira, tinha uma turma de Educação de Jovens e Adultos em que metade dos **educandos era formada por adolescentes em conflito com a lei** – um deles com registro de homicídio. Outra experiência a ser considerada porque em mais de 30 anos de jornalismo nunca lidei com uma situação nem parecida. (Professor Claudio).

A **convivência diária com os alunos, a contemplação de tantas realidades distintas, a interação com os colegas de trabalho**. Tudo isso teria influência decisiva sobre o profissional que eu viria a me tornar. Com os primeiros, **aprendi a ser mais empático, a compreender que o processo de ensino-aprendizagem** envolve questões que vão muito além da capacidade cognitiva de cada um. Os segundos me ensinaram a valorizar a experiência prévia dos discentes e entender que ela interfere, positiva ou negativamente, em sua aprendizagem. Sou professor desde 2016. Foram muitos os desafios de lá até aqui. Confesso que eles são bastantes desanimadores. Mas jamais cogitei a hipótese de desistir. Sou movido por algo maior. Sinto-me, sem qualquer tentativa de autopromoção, como **portador de uma espécie de missão, a qual tento cumprir com a seriedade, o zelo e a dedicação que as grandes causas exigem**. (Professor Álvaro).

Profissionalmente, ministrei aula em uma **escola pública Estadual** próximo de minha casa, Escola Freitas Neto. Era uma escola que à noite oferecia o EJA. O público estudantil era formado por senhores e senhoras que trabalhavam o dia inteiro e a noite ia para a escola. Alimentavam o sonho em concluir o ensino médio. **Eu via a realidade daqueles alunos similar a minha quando fazia a graduação em história**. A aprendizagem era lenta porque estavam fadigados da luta nos seus serviços. Alguns vinham acompanhados de crianças que eram seus filhos e não tinham com quem deixar. (Professor Marcelo).

Estou apenas começando minha vida profissional, enquanto não consigo ainda uma efetivação em uma escola ou uma convocação em um concurso. **Estou dando aulas particulares, aulas em escolinhas de reforço, aulas em escolas de bairros tudo para adquirir experiências**. (Professora Ana).

Vejo o papel do professor como muito desafiador, durante os 3 anos que tenho efetivamente trabalhado na graduação tenho visto que muito ainda precisa ser conquistado pela categoria. **Busco sempre inovar em minhas aulas, muitas vezes encontrando barreiras na falta de estrutura e também na mentalidade tradicionalista de algumas gestões.** (Professora Giselle).

A descrição acima refere-se a Unidades de Contexto retiradas dos memoriais formativos. Estas foram analisadas e geraram Unidades de Registro. Posteriormente, essas unidades foram organizadas e relacionadas em Eixos Temáticos para, por fim, serem agrupadas na Categoria, como segue abaixo:

Articulação das Unidades de Registro com os Eixos Temáticos – Memoriais Formativos

Unidades de Registro	Eixos Temáticos	CATEGORIA
Professor Marcos: Estágios remunerados, Monitorias no curso de História, ministração de cursos de formação para militantes.	Estágio e Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professor Fabrício: Experiência como Professor Substituto do Estado do Piauí, descrição das condições precárias e da estrutura das escolas onde lecionou.	Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professor Claudio: Descrição das experiências durante o estágio, participação em concurso para professor, enfrentamento de desafios em sala de aula.	Estágio e Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professor Álvaro: Relato sobre a convivência diária com os alunos, aprendizados e desafios enfrentados na docência.	Estágio e Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professor Marcelo: Experiência como professor em uma escola pública estadual, percepções sobre a realidade dos alunos.	Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professora Ana: Relato sobre sua atual situação profissional, envolvendo aulas particulares e em escolas de reforço.	Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional
Professora Giselle Busco sempre inovar em minhas aulas, muitas vezes encontrando barreiras na falta de estrutura e também na mentalidade tradicionalista de algumas gestões.	Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2024.

Entendemos, a partir dos relatos dos memoriais formativos, que a categoria "trajetória de vida profissional" à tona por meio de dois Eixos Temáticos distintos: estágio e trabalho docente efetivo.

No que diz respeito à relevância da trajetória de vida profissional na formação do professor, Tardif (2002) destaca a influência dessa experiência na construção dos chamados saberes provenientes da prática do ofício, os quais são adquiridos e desenvolvidos tanto na escola quanto na sala de aula.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitue e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Esses saberes provenientes da prática docente são tão significativos que muitos professores os priorizam, frequentemente os colocando em posição de destaque ao hierarquizá-los com base em sua utilidade no processo de ensino, como exposto por Tardif (2002, p. 21):

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-las em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana aparecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retornada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21).

Então, Tardif (2002) ressalta que a experiência, na perspectiva de um saber experiencial, é um conhecimento específico enraizado no cotidiano do docente e no entendimento do seu ambiente, resultando em uma "forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser". Este conhecimento não é hierárquico, originário das instituições de formação ou de currículos, mas sim "saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente" (TARDIF, 2002, p. 48). No mesmo sentido, Bondia (2002) argumenta que a



construção da identidade docente se dá a partir das experiências vivenciadas no chão da sala de aula durante o desenvolvimento profissional do indivíduo, refletindo-se em transformações significativas em sua condição enquanto sujeito.

A formação do professor de História é formada da interseção de diversas fontes de conhecimento provenientes da história de vida profissional, estágio e trabalho docente efetivo e dos contextos de formação presentes nos memoriais formativos. Portanto, é essencial ressaltar que o professor adquire essas experiências por meio de sua formação ao longo da trajetória de vida profissional e que são influentes em sua formação como docentes de História, logo, na sua identidade docente.

## 5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Com as autobiografias docentes, podemos acessar histórias compartilhadas, vividas e reconhecidas, utilizando esse instrumento valioso de humanização. Por meio delas, reinterpretemos o passado, conferindo significado à vida e nos constituindo como sujeitos históricos. Não somos apenas indivíduos isolados, mas uma multiplicidade de vozes, cada uma expressando sua própria forma de existir e ensinar.

Essa tese de doutorado, por meio dos memoriais formativos, apresentou a voz do professor de História e constatou que sua identidade é tanto plural quanto temporal. Isso ocorre porque a articulação entre os Eixos Temáticos da Pesquisa e as Categorias de Análise revelou como os diversos aspectos da vida dos professores de História influenciam sua formação e, por conseguinte, sua identidade docente. Segue abaixo a correspondência entre os Eixos Temáticos e as Categorias de Análise:

<b>Eixos Temáticos da Pesquisa</b>	<b>Categorias de Análise da Pesquisa</b>
Família; Contexto Social, Escola e Preferência	Trajetória de vida
Ambiente da Universidade e Autores	Trajetória de vida acadêmica
Estágio e Trabalho docente efetivo	Trajetória de vida profissional

Conclui-se, portanto, que o percurso formativo e, por conseguinte, a identidade do professor de História não são moldados exclusivamente pela trajetória acadêmica, representada pelo ambiente da universidade e pelas influências de autores. Também são influenciados por outros espaços de sociabilidade presentes na trajetória de vida, como família, contexto social, escola e preferência, além da trajetória profissional, que inclui estágio e trabalho docente efetivo.

Assim, a identidade docente daqueles que ensinam História é forjada por meio de interações constantes entre quem são, incluindo suas emoções, experiências acadêmicas, expectativas e histórias pessoais, e o que fazem, ou seja, seu trabalho na escola. Essa construção identitária ocorre sempre na intersecção entre o individual e o social. Esse entendimento é resumido de forma concisa e

significativa na descrição contida no memorial formativo do professor de História Marcos:

Em relação à minha trajetória de vida acadêmica, essa se mistura e se confunde bastante com a minha própria trajetória de vida profissional e mesmo com a trajetória de vida, pois como podemos perceber, mesmo nesse breve relato, as três se confundem e se cruzam em vários momentos e foi justamente o entrelaçamento desses três caminhos formativos que produziram tanto o ser humano, como o professor, o pesquisador, o militante político e o historiador que me tornei. (Professor Marcos).

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” de História é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois a ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a) de História”: vida pessoal, vida acadêmica e vida profissional, delineando fortemente a identidade do docente em História. Essa que pode ser comparada ao poema de Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Cada professor trilha seu próprio caminho na busca pelo desenvolvimento profissional e pela construção de sua identidade como educador de História.

Essa conclusão nos leva a reconhecer a importância de uma abordagem holística e integrada no estudo da formação e identidade docente, destacando a complexidade e a multidimensionalidade desse processo. Além disso, abrem-se perspectivas para futuras pesquisas que possam aprofundar ainda mais nosso entendimento sobre esse tema tão relevante para a educação e para o entendimento da formação docente.

## BIBLIOGRAFIA

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entreconhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. a revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez 2012.

ALBERTI, Verena. FONTES ORAIS- Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla; ANDRÉ, Marli. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BUSCANDO RIGOR E QUALIDADE**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em 22/06/2023.

AVELAR, Alexandre de Sá. **A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões**. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/2528/2024>>. Acessado em 26/10/2023.

BORGES, Vavy Pacheco. **O QUE É HISTÓRIA**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BUCCINI, I. C. **Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-121433/pt-br.php>>. Acessado em 26/10/2023.

BICA, Alessandro Carvalho. **A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador**. Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul: IX ANPED SUL, UNIPAMPA, 2012. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/programacao/AnpedSul\\_caderno\\_programacao.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf)>. Acesso em 20/02/2022.

BORGES, Maria C.; DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 43, p. 1-10, jul. 2007.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (org). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **L'illusion biographique**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. v. 62-63, jun., p. 69-72, 1986.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

BURKE, Peter. **A Escrita a história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BASSANEZI, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online], n.19, p. 20-28, 2002.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARONTINI, Lúcia Rejane de Araújo. **Meditação autobiográfica sobre a arte de viver de Sri Sri Ravi Shankar**: Aventura, formação, sabedoria e espiritualidade. Tese doutorado Universidade Federal do Ceará 2009. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3337>>. Acessado em 28/01/2020.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CONCEIÇÃO, G. H. da. **Positivismo, política e educação**: notas acerca do pensamento político Comtiano. Temas & Matizes, n° 09, 2006, p.43-56.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Algés: Difel, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; TAVARES, Maria Helena Dias. **Fragmentos do vivido: itinerário formativo docente através de memoriais**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAPRA, F. O. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana CFS. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense; 1994.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3a ed. 1982.

CIAMPI, H. O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: **História, Tempo; Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina: Eduel, 2003.

CARVALHO, I.C.M. **Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica**. Horizonte. Antropológico [online]. 2003, vol.9, n.19, pp.283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em 22/06/2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COODIOLLI, Marcos Antonio. **Sistema de ensino e políticas públicas no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica. IN: **ENSINO EM RE-VISTA**. Uberlândia, V. 27, N. 1, Jan./Abr./2020. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011. Disponível

em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25889/17280>>. Acessado em 11/12/2023.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. **Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Ed. EDUSP, 2009.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRARO, Alceu R. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011, p. 35-42. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Ciampa%20(1987)%20entende%20identidade%20como,movimento%20pressup%C3%B5e%20uma%20persona%2D%20gem.>. Acessado em 22/06/2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. São Paulo: Papirus, 1997.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 171-197.

FONSECA, Guimaraes Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FINGER, Mathias & NÓVOA, Antônio (Orgs.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FILHO, Manoel Moacir de Farias Chaves; CHAVES, Suzana Maria Lucas de Farias. **A CIÊNCIA POSITIVISTA: O Mundo Ordenado**. Iniciação Científica Cesumar, Maringá, Ag-Dez 2000, Vol. 02 n. 02, pp. 69-75. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/icesumar/article/viewFile/28/274>>. Acessado em 22/06/2021.

FERREIRA, Adilson Rocha; CAITANO, Alexandre Rodrigues. Análise de Conteúdo: como podemos analisar dados no campo da educação e tecnologias. In: Mariano Pimentel,; Edméa Santos. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. 1ed. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, v. 3, p. 1-26.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

FREITAS, Maria Ester de. viver a tese é preciso!. IN: BIANCHETI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez 2012.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14., Recife. Anais. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GATTI, Bernardete A. **Questões metodológicas e práticas em pesquisas em Educação**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. v. 2 n. 3, 2007,

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.



GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Pesquisa em Educação**. Seção Especial "Vocabulário da Educação". (Belo Horizonte, online) [online]. 2019, vol.4, n.13. Disponível em: < [http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Ana-Maria-de-Oliveira\\_Pesquisa-em-Educacao\\_N-13\\_-RBEB.pdf](http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Ana-Maria-de-Oliveira_Pesquisa-em-Educacao_N-13_-RBEB.pdf). >. Acessado em 22/06/2021.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Vera Lúcia. **A escrita de memoriais na dinâmica enunciativa**: os cerceamentos das condições de produção. Presente! Revista de educação, Salvador, a. 15, n. 2, p. 30-33, jan/ago 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida**: Estudo de uma experiência em Belém do Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2010.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: **Uma Breve História da Humanidade**. Brasil; Editora L& PM EDITORES, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acessado em 22/06/2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi. Suisse**: L'Age D'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **História de Vida e projeto**: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida**: da estranheza do outro à estranheza de si. In: Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: editora da UNICAMP, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MELUCCI, A. **O Jogo do eu – a mudança de si em uma sociedade global**. Trad. Adriano R. Marinho; Agostinho Giacomini, Débora Conforto, Henri Fuchs, Jorge D. Barbosa, Jorge M. Adão, José Rossi, Nara R. Vieira, Raquel Gatto, Sueli Salva. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

MUNIZ, Durval. **Para que serve a História**. Disponível em: <<http://misturahistoria.blogspot.com.br/2008/11/para-que-serve-historia.html>>. Acessado em 06/09/2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MELO, Patrícia Sara Lopes. **Construção identitária profissional docente na educação do campo: produção de narrativas no ensino superior**. 2018. 101 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, G. **A Pesquisa educacional do Brasil**. *Caderno de Pesquisa*, nº. 46, p.70, 1983.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MUSQUIM ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, P.; DE OLIVEIRA, A. L. Sedução e desafios da biografia na História. **Faces de Clio**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 168–180, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/26427>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias - **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007a.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: 2007b.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: PORTO EDITORA, 1995.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1992<sup>a</sup>.

NETO, Samuel de Souza. **Identidade docente**: As várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

NAGLE, Jorge. **História da Educação Brasileira**: problemas atuais. Em Aberto, Brasília, v.3, n.23, p.27-29, set./out. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1898>>. Acessado em 22/11/23.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa – ação - formação / Gilcilene Lélia Souza do Nascimento. - Natal, RN, 2010.

OLIVEIRA, E., ENS, R. T., FREIRE ANDRADE, D. B. S., & MUSS, C. R. (2003). **ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11–27, 2003.

PIRES, Anselmo Paulo; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; TOSTA, Sandra Fátima Pereira. **ANÁLISE DE CONTEÚDO E SEU USO NA PESQUISA EDUCACIONAL**: um estudo em duas escolas da Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Luís, v. 27, n. 2, jul./dez., 2020 v. 1, n. 24, p. 538-562, 4 nov. 2020.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. **Retórica, Argumentação e Discurso em Retrospectiva**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391 – 409, maio/ago.2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, p. 5-14, Set. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acessado em 22/06/2020.

PERES, L. M. V.; EGGERT, E., KUREK, D. L. (Orgs) **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas(auto)formadas**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. IN: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acessado em 02/05/2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de, VICENTINI, Paula Perin. **Entre a via e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, nº 01, p. 369-386. abr. 2011.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Filosofia para corajosos**. São Paulo: Planeta, 2016.

PETERINI MARQUEZAN, Lorena Inês. **TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3497?show=full>>. Acessado em 28/01/2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. Revista Investigación Cualitativa, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/317673701\\_O\\_Movimento\\_AutoBiografico\\_no\\_Brasil\\_Esboco\\_de\\_suas\\_Configuracoes\\_no\\_Campo\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional)>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PAPINI, Rossana Maria. **Narrativas de professores(as): criações, tessituras de memórias**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_7d8df8686e62a3190b1f0a59d78c5d69](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_7d8df8686e62a3190b1f0a59d78c5d69)>. Acessado em 10/07/2020.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. tradução de Estevão de Rezende Martins Brasília Editora Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em:<[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf)>. Acessado em 28/01/2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores / por Elizeu C. de Souza. -- 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis, 1998.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura**: biografia e ética. História (São Paulo) v.33, n.1, p. 124-144, jan./jun. 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/his/v33n1/08.pdf>>. Acessado em 20/05/2020.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: 1974.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. De Francisco Pereira, Petrópolis: Vozes, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. Brasília: Editora da UnB, 1982.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa – ação – formação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado**: questões relevantes da meta-história. História da historiografia, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

RICOUER, Paul. **A memória, história, o esquecimento**. Campinas São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Olhar, escutar e sentir**: modos de pesquisar-narrar em educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa**: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acessado em 17/06/2021.

SANTOS, VILMAR AIRES DOS. **SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES: O QUE NARRAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE TERESINA, PIAUÍ**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. São Paulo, 2020.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa**: modo de pensar e de fazer. Pesquisa E Debate Em Educação, 10(2), 1396–1416, 2020.

KANT, Immanuel. **Lógica [Excertos da] Introdução**. Cavilhã: LusoSofia Press, 2009.

KENSKI, Vani M. Sobre o Conceito de Memória. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.137-159.

WEIL, Simone. "O enraizamento" e "O desenraizamento". in: **A condição Operária e outros estudos sobre a opressão**. seleção e apresentação de ecléa bosì, tradução de Terezinha G. G. 2ª Ed, Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.

KOGUT, Maria Cristina. **A FORMAÇÃO DOCENTE: OS SABERES E A IDENTIDADE DO PROFESSOR**. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. A formação docente: os saberes e a identidade do professor. 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 1999.

WEISS, Andréia. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6478\\_Tese%20hist%F3ria%20de%20vida%20-%20Andr%20Weiss20130509-170157.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6478_Tese%20hist%F3ria%20de%20vida%20-%20Andr%20Weiss20130509-170157.pdf)>. Acessado em 28/01/2020.

**APÊNDICE****Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

SANTA MARIA, 16 DE MARÇO DE 2024.

EU, Marcelo Cardoso, PORTADOR DO RG: 2.041.436, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_



Documento assinado digitalmente  
MARCELO CARDOSO  
Data: 16/03/2024 16:09:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ASSINATURA DO DEPOENTE

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS  
FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na



investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail [pedrothiagocostamelo@gmail.com](mailto:pedrothiagocostamelo@gmail.com), a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ Marcelo Cardoso \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARCELO CARDOSO  
Data: 16/03/2024 16:09:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

*Pedro Thiago Costa Melo*

---

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)

*Jorge Luiz da Cunha*

---

Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)

**Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

SANTA MARIA, \_16\_\_ DE MARÇO DE 2024.

EU, Ana Clara Sales de Lima, PORTADOR DO RG: 3.317.716, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_

Ana Clara Sales de Lima

ASSINATURA DO DEPOENTE

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS  
FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de

História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail [pedrothiagocostamelo@gmail.com](mailto:pedrothiagocostamelo@gmail.com), a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ Ana Clara Sales de Lima \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Ana Clara Sales de Lima

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Pedro Thiago Costa Melo

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)



Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)

**Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

SANTA MARIA, \_16\_ DE MARÇO DE 2024.

EU, Claudio Barros Araujo, PORTADOR DO RG: 671070 SSPI, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO DEPOENTE

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS  
FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

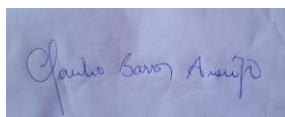
Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na

investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail pedrothiagocostamelo@gmail.com, a qualquer momento.

Eu, Claudio Barros Araujo\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.



---

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.



---

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)



---

Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)

**Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

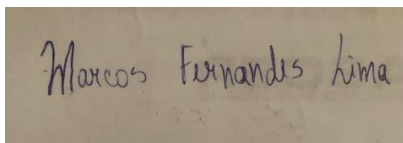
SANTA MARIA, \_16\_\_ DE MARÇO DE 2024.

EU, Marcos Fernandes Lima, PORTADOR DO RG:\_\_, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO DEPOENTE



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS  
FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

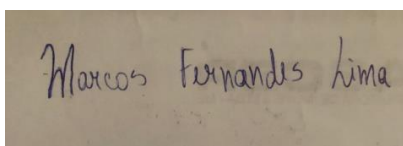
Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na

investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail [pedrothiagocostamelo@gmail.com](mailto:pedrothiagocostamelo@gmail.com), a qualquer momento.

Eu, Marcos Fernandes Lima, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.



---

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.



---

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)



---

Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)

**Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

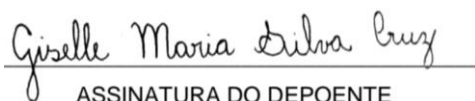
SANTA MARIA, 16 DE MARÇO DE 2024.

EU, Giselle Maria Silva Cruz, PORTADOR DO RG: 60703355384, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_

  
ASSINATURA DO DEPOENTE

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO DEPOENTE

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS  
FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na

investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail [pedrothiagocostamelo@gmail.com](mailto:pedrothiagocostamelo@gmail.com), a qualquer momento.

Eu, Giselle Maria Silva Cruz, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

  
ASSINATURA DO DEPOENTE

---

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.



---

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)



---

Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)

**Carta de Cessão de direitos do depoimento**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO  
À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO-  
CE/UFSM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

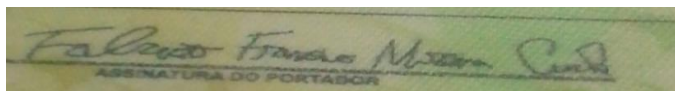
SANTA MARIA, 16 DE MARÇO DE 2024.

EU, Fabrizio Francisco Moreira Cunha, PORTADOR DO RG: 508170, DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DO MEU DEPOIMENTO, REGISTRADO DE FORMA ESCRITA ATRAVÉS DE MEMORIAL, PARA O PESQUISADOR PEDRO THIAGO COSTA MELO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA.

DA MESMA FORMA, AUTORIZO A TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

( X ) AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.

( ) NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO DEPOENTE

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**TÍTULO DO PROJETO DE TESE: TRAJETÓRIAS REVELADAS: AS MEMÓRIAS**  
**FORMATIVAS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autor: Doutorando Pedro Thiago Costa Melo

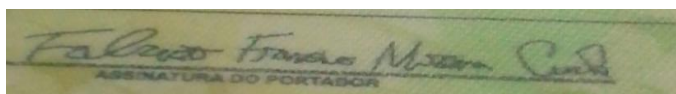
Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM Telefones para contato: (55) 3213 2624/  
(86) 99933 6868

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores de História, localizados no estado do Piauí, e que tem como objetivo central analisar memórias, a partir das narrativas autobiográficas de professores de História, do processo de construção de sua identidade docente.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de depoimento escrito, através de memorial. Esse poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizado e recebido, o memorial será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes no memorial. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na educação básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a

participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (86) 999336868, ou pelo e-mail [pedrothiagocostamelo@gmail.com](mailto:pedrothiagocostamelo@gmail.com), a qualquer momento.

Eu, Fabrício Francisco Moreira Cunha \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.



Fabrício Francisco Moreira Cunha  
ASSINATURA DO PORTADOR

---

Assinatura do (a) colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.



Pedro Thiago Costa Melo

---

Assinatura do Autor (Pedro Thiago Costa Melo)



---

Assinatura do Pesquisador responsável (Jorge Luiz da Cunha)