

“CARTAS DE INTENÇÕES” DE INGRESSANTES NO PROFHISTÓRIA: RELAÇÕES  
ENTRE HISTÓRIAS DE VIDA, ENSINO E PESQUISA

“LETTERS OF INTENT” FROM THOSE ENTERING PROFHISTÓRIA:  
RELATIONSHIPS BETWEEN LIFE STORIES, TEACHING AND RESEARCH

Cristiano Nicolini

Universidade Federal de Goiás

cristianonicolini@ufg.br

**Resumo:**

O texto apresenta uma experiência desenvolvida desde o ano de 2022 no ProfHistória da Universidade Federal de Goiás, no componente curricular História do Ensino de História. Os docentes propõem que os mestrandos, ao ingressarem no curso, entreguem uma *carta de intenções* narrando sobre as suas experiências pessoais e profissionais e indicando as expectativas que têm em relação ao curso. Analisam-se essas cartas na perspectiva das *histórias de vida* e da formação docente, utilizando referenciais como Goodson (2029), Bragança (2012), Tardif (2014) e Nóvoa (1992). Finaliza-se pensando sobre as potencialidades desta proposta para um processo formativo que construa sentidos e valorize as subjetividades individuais no âmbito do programa de mestrado profissional, sem perder de vista a dimensão coletiva que o legitima.

**Palavras-chave:** histórias de vida; *cartas de intenções*; formação docente; História do Ensino de História; UFG.

**Abstract:**

The text presents an experience developed since 2022 at ProfHistória at the Federal University of Goiás, in the History of History Teaching curricular component. Teachers propose that master's students, upon entering the course, submit a letter of intent narrating their personal and professional experiences and indicating the expectations they have in relation to the course. These letters are analyzed from the perspective of life stories and teacher training, using references such as Goodson (2029), Bragança (2012), Tardif (2014) and Nóvoa (1992). It ends by thinking about the potential of this proposal for a training process that builds meaning and values individual subjectivities within the scope of the professional master's program, without losing sight of the collective dimension that legitimizes it.

**Keywords:** life stories; letters of intent; teacher training; History of History Teaching; UFG.

As pessoas que ingressam no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória são docentes que atuam, em sua maioria, há alguns anos nas salas de aula do Brasil. Trazem consigo uma multiplicidade de experiências e narrativas que se articulam com a proposta do programa desde os primeiros momentos em que passam a frequentar as disciplinas básicas. Neste texto, partimos de uma experiência realizada no componente curricular História do Ensino de

História, ofertado de forma obrigatória no ProfHistória da Universidade Federal de Goiás, cujo objetivo é (re)conhecer estas mulheres e homens que, além de docentes em busca da formação continuada, são sujeitos que trazem consigo múltiplas histórias de vida.

Na primeira semana de aula, nos anos de 2022 e 2023, os professores do componente solicitaram que os ingressantes escrevessem uma *carta de intenções*, expressando brevemente a sua trajetória até chegar ao programa, bem como os interesses de pesquisa, considerando que o processo seletivo não exige a entrega do projeto previamente e esse é elaborado durante o primeiro ano do curso. A partir dessas cartas, o plano de ensino da disciplina, apesar de ser elaborado com antecedência e entregue no ato da matrícula, passa a ser pensado levando em consideração as narrativas registradas nesses textos, as quais são consideradas como fontes para pensar a relação indissociável entre ensino, pesquisa e histórias de vida.

Para isso, apresenta-se uma contextualização sobre como a disciplina História do Ensino de História vem sendo desenvolvida no polo da UFG, para em seguida inserir a abordagem sobre histórias de vida e a metodologia da escrita das *cartas de intenções*. Como referenciais teóricos para essa proposta são utilizados os textos de Ivor Goodson, principalmente, mas também de pesquisadores que se dedicaram a entender as relações entre formação docente e suas trajetórias de vida, como Inês Ferreira de Souza Bragança. Para finalizar, propõe-se uma articulação entre a proposta aqui apresentada e analisada e as possibilidades para pensar a formação de professores numa perspectiva que leve em conta as subjetividades e as histórias de vida, sem perder de vista a dimensão coletiva da docência.

### **1. História do Ensino de História e seus entrelaçamentos**

A ementa do componente curricular História do Ensino de História (60h), ofertada como disciplina obrigatória do ProfHistória, aborda a emergência da História como campo disciplinar no século XIX e os debates acerca do seu lugar no âmbito da historiografia brasileira. Além disso, destaca as diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a História escolar e a trajetória do ensino desse componente na educação básica. Contempla também a criação dos cursos universitários de História e a profissionalização dos professores, destacando as articulações entre o saber acadêmico, o saber escolar e as demandas sociais (Catálogo de disciplinas Profhistória, 2023).

Neste componente curricular do curso apresenta-se, a partir de autores como Circe

Bittencourt (1993, 2011), Flávia Caimi (2008), Manoel Salgado Guimarães (1988), dentre outros referenciais, que no interior do processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro, tão marcado por disputas regionais, tomou força um programa de sistematização de uma história oficial, com os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da nação. Assim, os letrados reunidos em torno do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro elaboraram um passado do qual a nação, recém independente, pudesse se orgulhar e que permitisse avançar com altivez para o futuro e para as gerações futuras. Nesse processo, o Colégio Pedro II contribuiu de forma particular no processo de constituição e consolidação da História como disciplina escolar no Brasil do século XIX e foi responsável pela elaboração dos programas das disciplinas escolares para todo o país até 1930.

Em seguida, propõe-se uma relação entre esse contexto nacional mais amplo e o percurso de formação do ensino de História no Estado de Goiás. A obra de Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2014), intitulada *Cultura histórica e história ensinada*, serve como base para compreender as especificidades regionais desse projeto de construção de uma narrativa nacional, porém reconfigurada a partir de interesses e condições da província em finais do século XIX e começo do século XX. A autora utiliza fontes que vão desde manuais didáticos à imprensa regional para pensar a constituição de uma cultura histórica que não se restringia à escola e às diretrizes curriculares daquele período, mas era fortemente marcada pelas ideias que circulavam no entorno dos espaços reconhecidos como educacionais.

Num terceiro momento, as discussões sobre a história do ensino de História no Brasil adentram o século XX e se estendem até o tempo presente, buscando compreender as permanências desse código disciplinar do século XIX e as mudanças que foram surgindo em diferentes períodos históricos. Nesse processo, discute-se a profissionalização do professor de História, a criação de cursos de graduação e pós-graduação (Ferreira, 2016) e as relações com as associações profissionais como a ANPUH (Associação Nacional de História) e a ABEH (Associação Brasileira de Ensino de História). Conclui-se esse percurso propondo reflexões sobre os desafios da docência no contexto atual, mas sem perder de vista esse processo histórico desde o século XIX.

Pensando nessas relações passado, presente e futuro na docência em História, a proposta da disciplina estimula que os mestrandos pensem a sua própria trajetória pessoal e profissional inserida nessa linha do tempo. Como elaboram sentidos para as suas experiências em diálogo

com homens e mulheres que ensinaram e pesquisaram sobre o ensino e a aprendizagem histórica no Brasil? Como os mestrandos se veem nesse percurso, como docentes e pesquisadores, e como essa percepção se conecta com as suas vivências? Tais questões permitem compreender a formação para além de uma dimensão meramente acadêmica ou formal, pois entende que esse percurso é permeado por subjetividades, as quais não podem ser desconsideradas na formação dos futuros mestres em ensino de História. Essa compreensão problematiza o que afirma Monteiro (2007):

A relação dos professores com os saberes que ensinam foi pensada e analisada, durante longo tempo, dentro do paradigma da racionalidade técnica que referendava uma concepção na qual o professor era considerado um simples instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Esse paradigma, que orientou a organização dos sistemas e práticas educacionais voltados para a busca da eficácia através do controle científico do processo educacional escolar, via no professor um profissional habilitado – com sua competência técnica – para adequar, diluir, facilitar (diluir, distorcer, deformar?) o conhecimento científico a ser apreendido pelos alunos que, assim, por meio da escola, instituição responsável pela mais ampla divulgação social da ciência, poderiam superar barreiras e ascender socialmente (p. 81).

Nessa perspectiva, pergunta-se: quem são as pessoas que optam pelo ProfHistória e quais as histórias que trazem consigo ao ingressar no programa? Como essas experiências podem contribuir para que o processo formativo seja mais do que uma etapa burocrática e se configure como momento de transformação em suas formas de pensar e atuar nas escolas onde ensinam História para crianças e jovens, cotidianamente. Que espaço, enfim, têm as histórias de vida no ProfHistória?

## **2. Histórias de vida no processo formativo docente**

Toda história é uma história de vida. Mesmo temática, não deixa de ser a narrativa sobre vidas humanas no tempo, atribuindo um viés biográfico também às histórias que aparentemente correspondem, por exemplo, à nação, às instituições ou outras coletividades. Ivor Goodson (2019) constata que nas últimas décadas do século XX e começo do século XXI vem ocorrendo uma mudança no escopo das narrativas, as quais deixaram de se referir tanto às grandes histórias e se direcionaram para a pequena escala, para as histórias de vidas, concluindo que as “[...] grandes narrativas caíram em desgraça” (p. 121). Nesse escopo, emergem as narrativas de pessoas como contadoras de histórias. O autor afirma que os grandes sonhos foram confiscados num contexto em que os movimentos de massa perderam a força que tiveram outrora e cederam, gradativamente, lugar a narrativas específicas sobre pessoas que se sentem em perigo, por causa de sua condição no mundo ou por causa do que o mundo está trazendo para elas (Goodson,

2019).

Em tal cenário, a escola e a universidade são lugares imprescindíveis ao estabelecimento do diálogo e é neles que muitas dessas histórias de vidas se inter cruzam. Entretanto, vivemos dias que obscurecem a relação dialógica através de ataques infundados à ciência, os quais ditam regras acerca do que se pode ou não ensinar nos espaços de formação. Diante desses desafios, é preciso refletir sobre abordagens que compreendam as histórias de vida como possibilidades de articulação com o ensino e a aprendizagem no âmbito educacional, na medida em que elas trazem à tona subjetividades indispensáveis para a (re)construção de canais de diálogo.

Porém, eis que surge uma questão: se as histórias de vida, como afirma Goodson (2019), direcionam o olhar para as pequenas narrativas, como pensar as demandas coletivas, incluindo a educação e a formação? Quais problemas e possibilidades esse movimento traz para as ciências humanas e especificamente para a História enquanto ciência e disciplina escolar? É importante lembrar, nesse sentido, que as histórias de vida são roteirizadas, configurando-se como derivações de arquétipos sociais, e também é preciso considerar o tempo em que narram. Ou seja, ainda que narrem trajetórias de pessoas num recorte individual, essas histórias se reúnem e podem oferecer uma trama de experiências que se tornam, justamente na elaboração das narrativas, novamente coletivas.

Os mestrandos do ProfHistória trazem as suas experiências de vida e da docência, especificamente, como ponto de partida para pensar a sua inserção na história do ensino de História. Percebem-se como parte desse processo, como sujeitos de sua formação ao chegarem à academia para retomar a relação entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, as *cartas de intenções* oferecem uma via de diálogo entre docentes do curso e docentes da educação básica. As histórias de vida aproximam dois contextos que por muito tempo foram distanciados pelas concepções equivocadas que colocavam ensino e pesquisa como dois movimentos dissociados. As *cartas de intenções* são fontes para investigar a docência a partir dos sujeitos, invertendo análises que priorizam diretrizes, materiais didáticos, referenciais curriculares (são todos fundamentais para essa compreensão, mas não mais que as pessoas que os utilizam na escola cotidianamente).

Ivor Goodson (2019), ao investigar narrativas de professores, busca identificar o que os move na vida e na carreira. Quais as intenções desses sujeitos ao escolherem e persistirem na profissão? Como a pesquisa e o ensino se interrelacionam nesse processo formativo? Grandes narrativas e pequenas narrativas, portanto, se entrelaçam, e podem ajudar a compreender como

pensam e como atuam professores no século XXI. Carreira, lutas, aspirações coletivas, vocação, sentidos da profissão em diálogo com a vida, identidades, pertencimentos, convicções, cor, religião, memórias.... como todos esses atravessamentos estão presentes nas histórias de vida e de que forma se conectam com o percurso formativo?

As histórias de vida podem ser compreendidas como uma metodologia, porém apresentam variações conforme o campo de investigação ou a abordagem proposta. Inês Bragança (2012) evidencia que essas diferentes perspectivas assumem contornos metodológicos diversos, mas todos têm em comum a abertura para a subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber no campo das ciências humanas e sociais. Na História, de forma mais específica, a metodologia da história oral tem sido empregada mais comumente para articular as histórias de vidas a determinados fatos, momentos ou contextos históricos analisados.

No século XIX, com a especialização crescente da ciência histórica, a formação de uma classe de historiadores valorizou mais o documento escrito, abandonando em certa medida a oralidade. No século XX há uma retomada dessa dimensão, quando movimentos como a Escola dos Annales e a Escola de Chicago rejeitaram a concepção tradicional de história e lançaram luz sobre novos objetos, abordagens e problemas. Nesse sentido, as histórias de vida passaram a emergir em diversos campos de investigação, assumindo lugar de destaque no ensino e no contexto escolar. A materialidade do chão da escola, a vida de professores e alunos passaram a representar importantes abordagens em que a subjetividade foi incorporada às investigações.

De forma interdisciplinar, a História foi dialogando com a Sociologia e a Antropologia, principalmente, ao longo do século XX. Essa confluência rompeu o paradigma lógico-formal das pesquisas, focalizando a vida e as tramas individuais e coletivas que constituem os processos sociais e históricos. Nesse bojo, a temporalidade assumiu grande relevância nas diferentes abordagens, rompendo com a linearidade do paradigma simplificador e intensificando as reflexões que cruzam passado, presente e futuro (Bragança, 2012).

No processo de formação docente, especificamente, as histórias de vida se relacionam com a forma como as pessoas gerenciam as suas trajetórias. Quais propósitos e significados estão envolvidos nas escolhas profissionais? Qual é o espaço para a dimensão da vida nesses percursos formativos? Goodson (2019) analisa histórias de vida de professores em diferentes períodos do século XX e percebe características que marcaram cada geração: aqueles profissionais que atuaram nos anos 1950/60 e 1970/80 demonstram uma certa “paixão” pelo ato de ensinar; a vida pessoal,

nesses casos, era marcada pela profissão, num processo que envolvia projetos coletivos e vocacionais; já as gerações que atuaram nos anos 1990/2000 perderam esse propósito; sua relação com o trabalho passou a ser predominantemente lógico-formal, sem que a docência conferisse maior sentido às suas experiências de vida. Segundo o autor, a nova ordem mundial vem impondo perspectivas individuais nas quais o trabalho, a escola e a docência não se conectam com esses projetos de vida.

Se o âmbito comercial media a vida no tempo presente, como pensar o processo formativo de futuros docentes? No caso do ProfHistória, cuja especificidade epistemológica lida com a construção de sentidos e de orientação temporal, quais são as perspectivas para que os mestrands não percam a motivação para ingressar e permanecer nesse percurso? Não existe uma resposta ou fórmula para lidar com tamanho desafio, mas algumas alternativas surgem quando se tem acesso a um conjunto de relatos elaborados pelos próprios estudantes em contexto de formação. Há evidências nesses documentos que podem auxiliar no mapeamento de possibilidades.

Maurice Tardif (2014, p. 54) evidencia que a docência requer e se constitui como “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. A formação docente é, assim, um processo que se articula com as histórias de vida, na medida em que os estudantes trazem consigo, ao optarem pelo ProfHistória, diversas experiências anteriores que acabam interferindo nessa escolha. A partir da leitura de um conjunto de cartas de intenções produzidas no começo do curso, busca-se compreender como essas histórias de vida se entrelaçam nestes registros.

Jörn Rüsen (2015) aponta que a ciência histórica nasce das carências de orientação e retorna a elas com respostas. Portanto, não está separada deste ciclo constante em que acrescenta sentido às experiências de vida que, nesse movimento, se tornam históricas. Como isso perpassa as cartas dos mestrands? De que forma as histórias de vida atravessam essas narrativas elaboradas no momento em que ingressam no curso? Essas e outras questões podem ser mapeadas num conjunto de fontes selecionadas para esse texto, produzidas nos anos de 2022 e 2023, cujo momento histórico foi permeado por um contexto pós-pandêmico e cujo governo brasileiro reforçou ataques à ciência, à educação e à formação docente. Busca-se analisar esse conjunto de textos para compreender como as experiências do tempo presente acionaram ou não as histórias de vida desses sujeitos, aqui compreendidos como profissionais e humanos em formação

permanente.

### 3. Cartas de intenções de mestrados do ProfHistória

Nos anos de 2022 e 2023, os docentes da disciplina de História do Ensino de História do ProfHistória UFG solicitaram aos ingressantes do curso que enviassem uma carta contando sobre as suas expectativas em relação ao curso, mas que também narrassem um pouco sobre as suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional. Os textos foram elaborados nos mais diversos formatos e extensões, sendo que alguns detiveram-se mais nos objetivos que tinham ao cursarem o mestrado, enquanto outros inseriram mais detalhes sobre as suas histórias de vida. Essas cartas evidenciam dificuldades e motivações que levaram os professores ao mestrado profissional como opção formativa:

Tomei gosto por estudar História ainda no ensino médio, e meus professores sempre me incentivaram a levar essa vontade para o mundo acadêmico. Em 2012/2, eu fiz meu primeiro vestibular para História, na época, por escolha motivada pela afinidade com alguns professores que praticavam a docência no Instituto Federal de Goiás, não tive dúvidas de onde eu queria estudar e me tornei um calouro em história no IFG. O curso foi maravilhoso, contudo, eu queria ter aproveitado mais das experiências acadêmicas, porém as necessidades financeiras falaram mais alto e eu tive que dividir meu tempo em graduação e trabalho. Entretanto, trabalhei majoritariamente na educação, sendo que desde o terceiro período de faculdade eu já atuava como professor de história. (Carta 6, 2023, p. 1).

Reunindo esses textos, que passaram a ser identificados como *cartas de intenções*, os docentes puderam mapear, ainda que de forma abrangente, quem eram essas pessoas que, após alguns anos atuando na docência, decidiram retornar ao ambiente universitário para dar sequência à formação na pós-graduação. A partir desse conjunto de fontes, buscou-se entender como as histórias de vida articulam as trajetórias dos sujeitos e a historicidade, construindo sentidos na trama que toma forma nas narrativas registradas nas cartas. As histórias de vida entrelaçam experiência profissional e afinidades temáticas que se conectam, por sua vez, às suas identidades e pertencimentos, como neste excerto:

Entre os anos 2008 e 2011 cursei História na União Pioneira de Integração Social (UPIS), o título da minha monografia foi “Comunidade remanescente de quilombos de Mesquita (GO): Resgate histórico de uma comunidade de Ancestralidade Negra”. Nesse trabalho abordo temas relacionados à Escravidão no Brasil Colonial, Escravidão Negra no Goiás e a História do Povoado de Mesquita, localizado na Cidade Ocidental (GO). Foi durante esse período (2008-2011) que iniciei minha carreira na área de História a partir do Estágio na Fundação Cultural Palmares/FCP/MinC, em que auxiliava na documentação para expedição das certidões de reconhecimento das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) (Carta 8, 2023, p. 1).

Pode-se considerar que esses documentos se aproximam do que entende-se por

autobiografia de professores em formação. Incorporam a subjetividade em contraposição a uma racionalidade técnica que insiste em fragmentar o fazer pedagógico, (re)aproximando a docência do seu caráter criativo e autoral. Muitas passagens das cartas destacam a motivação pela escolha do programa para cursar o mestrado profissional, como a desse professor, agora mestrando, que salienta a especificidade que o atraiu:

O ProfHistória consegue aliar o desejo de continuidade dos estudos com a minha prática docente profissional na educação básica, na qual me sinto realizado de fazer parte. Portanto, meu principal objetivo na pós-graduação é justamente evoluir como professor, melhorar minha prática docente, contribuindo de forma mais efetiva no ensino de história na educação básica (Carta 1, 2023, p. 1).

Porém, há passagens que evidenciam experiências formativas para além da academia, as quais buscam explicar e dar sentido às escolhas profissionais:

Desde a tenra idade tive paixão pelo conhecimento e, já na pré-adolescência, adquiri o saudável hábito da leitura, sobretudo após devorar toda a coleção da Série Vaga-Lume de então. Nessa época comecei a estudar línguas estrangeiras e muito jovem já me tornei poliglota. Também já era músico (violonista). Estudei sempre em escolas públicas, do maternal à universidade (Carta 9, 2023, p. 1).

Nóvoa (1992) sinaliza que os professores foram vistos de diferentes formas ao longo do século XX: nos anos 1960, a sua autonomia era ignorada; na década de 1970, foram acusados de contribuir com a reprodução; e finalmente nos anos 1980, apesar de controlados pelos sistemas de avaliação, são compreendidos em suas trajetórias de vida e percursos formativos, ressaltando-se as suas biografias e autobiografias docentes. A ênfase recai sobre o desenvolvimento profissional, considerando as suas histórias de vida. Trechos das cartas narram os percursos que esses profissionais fizeram até chegar ao ProfHistória, cujas experiências são as mais diversas possíveis:

Atuo na área da Educação desde o final de 2011 onde comecei como monitora do projeto 'MAIS EDUCAÇÃO' [...]. No 2º semestre de 2012 passei a atuar como dinamizadora no Laboratório de Informática e a partir de 2013 iniciei na atividade de docência como professora substituta até o final de 2014. Em 2015 passei a ministrar aulas na área de minha formação (HISTÓRIA) no período matutino para o Ensino Fundamental II e no período noturno para o EJA, no ano de 2016 continuei com as aulas de História no período integral para o Ensino Fundamental II e passei a ser Coordenadora de Área - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Carta 2, 2023, p. 1).

No tempo presente, o ProfHistória precisa persistir nessa compreensão, ainda que o contexto neoliberal tente moldar essas trajetórias a demandas lógico-formais. Professores são intelectuais orgânicos e atuam nas escolas como espaços de mediação com a sociedade, onde se constroem saberes cotidianamente na interação entre diferentes histórias de vida, cuja coletividade é fundamental para a recuperação da autonomia e da valorização das experiências

que se cruzam nesses espaços. A escola é lugar de sentir, crer, pensar, agir. Não pode ser reduzida a um serviço que cumpre tarefas para dar conta de metas exteriores, cujo processo esvazia de sentido um lugar que deve funcionar justamente para produzi-lo. Excertos das cartas mostram que os mestrandos, ao ingressarem no programa, identificam essas articulações entre as suas trajetórias pessoais e profissionais e a proposta do programa:

No pouco tempo que estou no programa, tenho me sentido contemplada nos debates, percebo que as vivências dos professores da educação básica são consideradas e que as leituras têm nos possibilitado sistematizar, conceituar e refletir sobre o que praticamos com os estudantes e sobre as intervenções que queremos propor em nosso trabalho final. Pois, as temáticas são relacionadas com a prática em sala de aula, como já previa o grupo formador do programa em 2013 (p.40). Desse modo, entendo que o Ensino de História passou a configurar como espaço válido de trabalho acadêmico, tanto mais significativo quanto os professores reais, do chão da escola, configurarem-se como os intelectuais desses debates, proposições e estratégias qualificadas (Carta 3, 2022, p. 3).

Apesar da metodologia das histórias de vida envolver um investigador e o sujeito que narra, as cartas de intenções dos mestrandos registram de alguma forma essas narrativas, ainda que escritas sem a intervenção oral de um entrevistador. São, de toda forma, registros autobiográficos que os docentes em formação utilizam em seus textos para justificar escolhas temáticas para as futuras pesquisas ou mesmo para significar as situações vividas durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional. As cartas refletem sobre as escolhas desses professores, que nem sempre foi diretamente relacionada ao ensino de História. São narrativas que explicitam sentidos importantes para o que é proposto na disciplina de História do Ensino de História e ao longo do curso:

Apesar do desejo latente de realizar a graduação em História no final do ensino médio, optei, não sei explicar, por filosofia. Anos depois, exercendo o ensino de história, mas formado em Filosofia e depois de ter atuado com essa disciplina por algum tempo, acho a história mais interessante de trabalhar com crianças e adolescentes e noto que consigo mais retorno delas do que com os alunos do Ensino Médio ensinando filosofia (Carta 4, 2023, p. 1).

Observar esses registros é uma estratégia fundamental quando se pretende pensar a dimensão da subjetividade desse processo formativo, compreendendo-se que há experiências de vida significativas anteriores ao ingresso no ProfHistória. Cada docente em formação chega a essa etapa formativa trazendo consigo memórias que são ativadas durante as diversas proposições encaminhadas durante o curso. Nenhum deles recebe essas informações sobre a docência e sobre a cultura escolar de forma passiva ou neutra, pois tais coordenadas se somam aos conhecimentos que trazem sobre as suas vivências escolares e extraescolares enquanto docentes de História, sobre como entendem a escola e a educação, tudo isso entrelaçando as suas carências de orientação.

Nesse sentido, cabe destacar a importância que muitas cartas atribuem ao ProfHistória:

Para nós que temos o privilégio de fazer parte do Mestrado Profissional de História é dever desenvolver pesquisas que beneficiem e contribuam para o avanço do mestrado profissional. Para aqueles que são formados em licenciatura, o mestrado é uma forma de crescimento acadêmico e colabora para que haja maior relevância no meio universitário, visto que um projeto como este que contempla todo o país pode ser significativamente usado para melhorar o cotidiano dos professores nas salas aulas das Escolas consideradas de ensino básico (Carta 5, 2022, p. 1).

A formação docente é como uma tessitura de uma colcha (Bragança, 2012) em que o humano é trazido para o centro da reflexão. A educação, nesse entendimento, consiste na apropriação e na recriação do conhecimento acumulado pela humanidade, permeando as histórias de vida e construindo novos sentidos. Instituições educativas são, assim, espaços privilegiados para que os mestrandos desenvolvam as suas pesquisas concomitantemente ao processo de formação na universidade, sem ignorar, entretanto, que a formação vai além desse processo formal. Formar-se requer que as experiências pessoais permitam-se transformar pelo conhecimento, nos mais variados espaços e tempos possíveis. Em contexto de aceleração e comercialização da vida, é urgente que tenhamos consciência dessas demandas da vida, ainda que inúmeros atores sociais tentem interditar o diálogo, a partilha, o encontro e a reflexão. Nesse percurso, registrar, ouvir, ler e dialogar sobre histórias de vida são formas de construir pontes entre as experiências dos sujeitos e o conhecimento.

#### **4. Considerações finais**

Grandes narrativas, cultura histórica, consciência histórica, cultura escolar, cultura juvenil. São todos conceitos frequentes em textos que pensam o ensino de História da contemporaneidade. Todos perdem o sentido se tomarmos as histórias de vida como metodologia? As narrativas subjetivas e individuais são uma ameaça ao pensamento coletivo e às grandes lutas pela educação e pelo ensino de História no Brasil?

Finaliza-se esse texto com essa provocação, mas já antecipando que nas histórias de vida apresentadas nas cartas de intenções dos mestrandos do ProfHistória, em hipótese alguma as grandes narrativas foram canceladas. Pelo contrário, são elas que possibilitam que as narrativas individuais construam sentidos históricos. São parte de um processo de formação histórica que, como afirma Goodson (2019), hoje vêm à tona diante de quadros de incerteza e esvaziamento de sentidos. Mas não vêm para substituir as aulas de história, o conhecimento cuidadosamente elaborado em teses, dissertações e outras investigações. Vêm para mostrar que nossas trajetórias,

nossas experiências e individualidades são indissociáveis dessas narrativas coletivas. Nos ensinam a ouvir e entender o outro a partir do nosso próprio entendimento. Por isso investe-se nessa experiência desenvolvida na disciplina de História do Ensino de História no ProfHistória UFG, nesses instigantes exercícios de investigação sobre histórias de vida.

As cartas de intenções são documentos produzidos no começo do curso e que, no final da disciplina, são devolvidos aos mestrandos para que eles pensem sobre o que disseram no começo do percurso e comparem com as suas percepções ao final do primeiro semestre de atividades. As expectativas registradas nessas cartas são também formas de articular o plano de ensino proposto às aspirações e experiências de cada estudante, considerando que ao conhecer as suas narrativas prévias, é possível fazer escolhas mais precisas e que de fato impactam na formação desses sujeitos.

A disciplina de História do Ensino de História, ao trazer as discussões sobre o processo de formação do campo no Brasil, desde o século XIX até o tempo presente, pode parecer, num primeiro momento, um componente “para cumprir créditos”, como alguns inclusive já afirmaram no curso. Porém, ao pensarem esse percurso histórico em diálogo com as suas próprias vivências pessoais e profissionais, os estudantes passam a olhar para o componente de outra forma. Não são poucos que, ao começarem o projeto de pesquisa e encaminhar a banca de qualificação, ao final do primeiro ano do curso, afirmam convictos que a História do Ensino de História é fundamental para situar e justificar os seus objetos de pesquisa. Afinal, são também histórias de vidas que pensaram e fizeram o ensino de História no Brasil, a cada aula, a cada material elaborado, para cada aluno que aprendeu a pensar historicamente ao longo de tantas décadas. Assim, as histórias de vida permeiam todos os conteúdos e abordagens, ainda que não se diga isso objetivamente. Mas estão lá, construindo sentidos e mudando outras vidas e outras histórias através do ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 1993, p. 193-221.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Abordagens históricas sobre a História escolar. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./ abr. 2011.

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

CAIMI, Flávia Eloisa. Novas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene, OLIVEIRA, Almir (orgs.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008, p. 127-135.

Catálogo de disciplinas do ProfHistória. Disponível em: [http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f\\_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf](http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf). Acesso em: 27 nov. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-27.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Cultura histórica e história ensinada*. Goiânia: Editora UFG, 2014.

RÜSEN, Jorn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: EdUFPR, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\*\*\*

#### Sobre o autor:

**Cristiano Nicolini:** Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (2019), na Linha de Pesquisa Cultura, Migrações e Trabalho, com período de Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto, Portugal (2018-2019). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2013), Especialização em História do Brasil - Novas Perspectivas em Ensino e Pesquisa, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2006) e Licenciatura em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003). Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH UFG) e do PROFHistória UFG.. Tem experiência nas áreas de História e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas, identidade regional, História Regional, Educação Histórica, História e Memória.

\*\*\*

Artigo recebido para publicação em: 26 de julho de 2024.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de agosto de 2024.

\*\*\*

**Como citar:**

NICOLINI, Cristiano. “Cartas de intenções” de ingressantes no ProfHistória: relações entre histórias de vida, ensino e pesquisa. *Revista Transversos*. Dossiê: Memória, Histórias de Vida e Ensino de História. Rio de Janeiro, n.º. 31, 2024. pp. 148-161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/80986>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2024.86179

